

# CONEXÕES

## LINGUAGENS E EDUCAÇÃO EM CENA



### ORGANIZADORES

NATHALIA BEZERRA DA SILVA FERREIRA  
JOSÉ WANDSSON DO NASCIMENTO BATISTA  
LÍVIA KAROLINNY GOMES DE QUEIROZ  
ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA  
ANA FLÁVIA MATOS FREIRE

# CONEXÕES

## LINGUAGENS E EDUCAÇÃO EM CENA



### ORGANIZADORES

NATHALIA BEZERRA DA SILVA FERREIRA  
JOSÉ WANDSSON DO NASCIMENTO BATISTA  
LÍVIA KAROLINNY GOMES DE QUEIROZ  
ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA  
ANA FLÁVIA MATOS FREIRE

**2021 - Editora Amplla**

**Copyright** © Editora Amplla

**Editor Chefe:** Leonardo Pereira Tavares

**Design da Capa:** Editora Amplla

**Projeto Gráfico e Diagramação:** Higor Costa de Brito

**Conexões: linguagens e educação em cena** está licenciado sob CC BY 4.0.



Esta licença exige que as reutilizações deem crédito ao criador. Ele permite que os reutilizadores distribuam, remixem, adaptem e construam o material em qualquer meio ou formato, mesmo para fins comerciais.

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a posição oficial da Editora Amplla. É permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Todos os direitos para esta edição foram cedidos à Editora Amplla.

**ISBN: 978-65-88332-28-3**

**DOI: 10.51859/amplla.cle283.1121-0**

**Editora Amplla**

Campina Grande – PB – Brasil

[contato@ampllaeditora.com.br](mailto:contato@ampllaeditora.com.br)

[www.ampllaeditora.com.br](http://www.ampllaeditora.com.br)

# CONSELHO EDITORIAL

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará  
Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista  
Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande  
Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires  
Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas  
Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará  
Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande  
Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais  
Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano  
Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí  
Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará  
Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador  
Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará  
Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande  
Italan Carneiro Bezerra – Instituto Federal da Paraíba  
Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará  
Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas  
João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina  
João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas  
João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo  
Joilson Silva de Sousa – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife  
Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará  
Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador  
Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário  
Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão  
Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central  
Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande  
Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa  
Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará  
Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz  
Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia  
Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal de Campina Grande  
Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Natan Galves Santana – Universidade Paranaense  
Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso  
Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão  
Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos  
Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará  
Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras  
Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará  
Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande  
Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais  
Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará  
Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia  
Silvana Carlotto Andres – Universidade Federal de Santa Maria  
Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca  
Tatiana Paschoalette Rodrigues Bachur – Universidade Estadual do Ceará  
Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba  
Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras  
Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology  
Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande  
Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima  
Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande  
Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz  
Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande

**2021 - Editora Ampla**

**Copyright** © Editora Ampla

**Editor Chefe:** Leonardo Pereira Tavares

**Design da Capa:** Editora Ampla

**Projeto Gráfico e Editoração:** Higor Costa de Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sueli Costa CRB-8/5213

Conexões [livro eletrônico]: linguagens e educação em cena /  
organização Nathalia Bezerra da Silva Ferreira...[et al.]  
Campina Grande : Editora Ampla, 2021.  
370 p.

Formato: PDF

ISBN: 978-65-88332-28-3

1. Educação 2. Linguagens 3. Ensino 4. Literatura - Contos  
I. Ferreira, Nathalia Bezerra da Silva II. Título

CDD-372.6

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ensino : Linguagem : Literatura 372.6

**Editora Ampla**  
Campina Grande – PB – Brasil  
contato@ampllaeditora.com.br  
www.ampllaeditora.com.br

# PREFÁCIO

O conhecimento se fabrica nos múltiplos circuitos da linguagem e em conexões estabelecidas nos próprios efeitos dos saberes humanos. As dinâmicas dos discursos, as práticas de ensino e os territórios das artes são algumas fronteiras que deslizam entre conceitos e experiências, significantes e significados. Em *As palavras e as coisas*, Michel Foucault (2007) reflete que “a linguagem representa o pensamento como o pensamento se representa a si mesmo”. Nesses termos, a produção crítica e intelectual constrói um jogo em que os textos se transformam em repositórios daquilo que somos e buscamos representar através das palavras. Cada repositório pode ser classificado como uma cena que opera dentro e através da linguagem, de modo que sua força é determinada por sua capacidade de intervir nas práticas sociais e, conseqüentemente, transformá-las.

É reconhecendo a presença da diversidade produzida nas esferas do conhecimento humano que o livro *Conexões: Linguagens e Educação em Cena*, organizado por Nathalia Bezerra da Silva Ferreira, José Wandsson do Nascimento Batista, Lívia Karolinny Gomes de Queiroz, Isabela Feitosa Lima Garcia e Ana Flávia Matos Freire, representa um espaço de circulação de ideias e práticas críticas imprescindíveis para estudantes, professores e pesquisadores das Letras e outros campos de estudo. As demandas acerca da linguagem, da cultura e da sociedade nunca se esgotam. Dessa forma, abrem-se novas margens e cenários de saberes relacionados à Linguística, Literatura, Educação e à História que nos ajudam a interpretar e aperfeiçoar o entendimento das relações de poder e das interações entre os sujeitos. É urgente que, em nossas experiências docentes e discentes, exerçamos o papel de mediar a produção do conhecimento entre a academia e outras organizações sociais, criando visibilidades para que os espaços dos saberes sejam cada vez mais democráticos e inclusivos.

O livro reúne textos-cartografias – produzidos por professores, alunos de pós-graduação e demais pesquisadores – que lançam perspectivas multidisciplinares das instâncias da linguagem, da educação e da formação política – envolvendo vários atores sociais – e promovem estratégias de leitura diante dos desafios da contemporaneidade. Nesse sentido, o capítulo de abertura, intitulado “A modalidade volitiva em relatos de pacientes que superaram a Covid-19”, André Silva Oliveira descreve e analisa através da

modalidade volitiva os comportamentos de pessoas que divulgaram seus relatos na *internet* acerca da superação da doença. No contexto da pandemia que enfrentamos atualmente torna-se relevante a vigilância dos efeitos desta enfermidade que se instaura no imaginário dos sujeitos.

No Capítulo 2, intitulado “Reflexões sobre a linguística e a semiótica: revisão teórica e um exemplo de aplicação”, Jancen Sérgio Lima de Oliveira investiga as distinções e as semelhanças entre a linguística e a semiótica tendo como ponto de partida a produção de imagens no mundo contemporâneo. Em outro espectro de pesquisa, no Capítulo 3, “Gêneros orais: objetos de ensino como suporte às aulas de língua portuguesa”, George Pereira Brito inscreve um estudo para situar os gêneros orais no ensino de língua portuguesa, atentando para o papel dos docentes no desenvolvimento da oralidade como uma prática fundamental na formação estudantil.

No Capítulo 4, “As interfaces da leitura: decodificação e compreensão leitora”, de Alessandra Figueiró Thornton, discute a formação leitora dos estudantes da Educação Básica, destacando a necessidade de políticas que desenvolvam as habilidades relacionadas à proficiência leitora nas escolas.

Lidando com outras molduras da linguagem, mais precisamente no campo da literatura, no Capítulo 5, “Vozes femininas tecendo a resistência no enfrentamento às violências nos contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo”, escrito por Maria Valdenia da Silva, Maria José Rolim, Diely da Cruz Lopes e José Ronildo Holanda Lima, observamos uma análise das profundas marcas da violência de gênero representadas na literatura de Evaristo e os atos de resistência das personagens, que lutam para produzir outras escrituras no tecer do texto literário. Ainda no contexto dos estudos literários, Nathalia Bezerra da Silva Ferreira, no Capítulo 6, “Ressignificações no conto de fada ‘Entre a espada e a rosa’, de Marina Colasanti”, estuda as ressonâncias entre o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti e o conto “Pele de Asno”, de Charles Perrault. A autora explora o imaginário da literatura infanto-juvenil e confronta ambas as narrativas para identificar intertextos e rastros entre o texto clássico e o moderno.

No Capítulo 7, intitulado “A morte com véu branco: uma análise da poesia de Emily Dickinson”, Brena Kézzia de Lima Ferreira e Francisco Carlos Carvalho da Silva analisam a obra poética de Dickinson com foco na representação da morte e suas



figurações simbólicas que acentuam as incertezas da existência humana. Expandindo as cenas de pesquisa, no Capítulo 8, “A formação leitora: uma proposta metodológica com um poema de Manoel de Barros”, André de Araújo Pinheiro, Kamilla Katinlyn Fernandes dos Santos e Verônica Maria de Araújo Pontes desenvolvem um procedimento metodológico baseado em jogos teatrais e sequências básicas para fornecer estratégias e dinâmicas de leitura que visam propiciar maior proficiência leitora entre os sujeitos participantes.

Tomando como ponto de discussão os fundamentos do letramento literário, no Capítulo 9, “Novas práticas de leitura literária à luz do teatro do oprimido”, Danyelle Ribeiro Vasconcelos situa as práticas de leitura do texto literário dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, gerada a partir do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, em diálogo com o método teatral do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal, com o intuito de transformar o ato de ler literatura em uma prática emancipatória, em que o território da sala de aula passa a ser o palco de jogos dramáticos, onde os alunos assumem importantes papéis sociais.

No Capítulo 10, “Letramento na educação infantil a partir do livro *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector”, os autores Nadja Maria de Menezes Moraes, Laís Correia Teófilo de Souza, Jôse Pessoa de Lima e Marinalva Pereira de Araújo traçam um perfil da formação leitora e infantil baseada nas experiências de leitura literária. Nesse contexto de aprendizagem, o livro de Lispector permite estimular a reflexão em torno da importância do letramento literário desde os primeiros anos da vida escolar. Em conexão com a temática, em “Multiletramentos na escola: proposta de leitura do hipertexto ‘Um estudo em vermelho’, de Marcelo Spalding”, Capítulo 11, Angélica Benício Alves e Sandro César Silveira Jucá, atentos acerca das novas situações comunicativas geradas por ambientes virtuais, exploram a existência de gêneros literários digitais e refletem sobre suas aplicabilidades na sala de aula para promover práticas de leitura e, como resultado disso, desenvolver condições de multiletramento nos espaços educacionais.

Dando continuidade, em “O ser criança e a sexualização infantil em face ao discurso midiático: *O Caderno Rosa de Lori Lamby*”, Capítulo 12, Elane da Silva Plácido e Maria da Conceição Santos tomam como objeto de estudo o livro *Caderno Rosa de Lori Lamby*, da escritora Hilda Hilst, para analisar as nuances da personagem Lori em face da

influência midiática no processo de sexualização e adultização do corpo infantil, provocando impactos na identidade da criança.

É por meio do Capítulo 13, designado “Canciones que el tiempo no borra: memorias, censura y canciones bregas en el contexto de la dictadura civil-militar en Brasil (1964-1985)”, escrito em espanhol por Livia Karolinny Gomes de Queiroz, Isaíde Bandeira da Silva e Edmilson Alves Maia Júnior, que aprendemos sobre os efeitos da censura na arte, mais precisamente na música brega, tida como manifestação artística imprópria aos valores defendidos pelo regime militar no Brasil (1964-1985). Os autores examinam os impactos da censura na sociedade da época, mas também enunciam como a música pode expressar as contínuas tensões de um momento histórico.

Maria Julieta Fai Serpa e Sales, Francinalda Machado Stascxak e Maria Aparecida Alves da Costa refletem em “O vínculo entre o estado e a igreja católica no Brasil imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação”, Capítulo 14 desta coletânea, a relação da Igreja Católica com o Estado na época do império, identificando as implicações deste vínculo na história da educação brasileira. Por sua vez, o Capítulo 15, “As contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino na educação infantil: uma revisão de literatura”, assinado por Camila Alvares Sofiati, foca na compreensão do processo de aprendizagem infantil a partir das teorias de Vigotski, em que o trabalho pedagógico com crianças é observado.

Já no Capítulo 16, intitulado “Proposta e currículo no contexto educacional do ensino infantil brasileiro”, também de Marcus Vinicius Peralva Santos, o autor produz um panorama de pesquisas sobre propostas curriculares direcionadas ao ensino infantil no Brasil, averiguando como os projetos políticos pedagógicos contemplam as novas demandas da sociedade contemporânea. No capítulo seguinte, “As contribuições do NTPPS na aprendizagem de língua inglesa numa escola pública de Pacoti – CE”, Capítulo 17, as autoras Francisca Marilene de Castro Rodrigues e Isabela Feitosa Lima Garcia contextualizam os desafios do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras e apresentam princípios metodológicos que visam dirimir as problemáticas em torno da aprendizagem do inglês, reforçando a necessidade de produzir um modelo de ensino que coloque no centro do processo o conhecimento do aluno em relação às interfaces de cognição. Dessa forma, as autoras abrem perspectivas positivas para o ensino-aprendizagem do idioma em questão.

O Capítulo 18, “A utilização do *blog* pelas escolas estaduais de educação profissional de Juazeiro do Norte – CE”, as autoras Maria Francimar Teles de Souza e Rosa Cruz Macêdo abordam o *blog* como uma ferramenta digital fundamental na divulgação de atividades escolares e mapeiam seus usos em escolas estaduais de ensino profissionalizante na cidade de Juazeiro do Norte – CE.

Em outro contexto de pesquisa, no Capítulo 19, “Intervenções inter/multidisciplinares em crianças disléxicas”, Wanda Luzia Caldas de Brito e Maria Josefina Ferreira da Silva investigam, através de uma abordagem multidisciplinar, questões relacionadas à dislexia em crianças e como tal condição afeta o desenvolvimento da aprendizagem nos anos escolares, evidenciando a necessidade de que os profissionais sejam subsidiados de informações sobre como lidar com o diagnóstico deste transtorno e, conseqüentemente, possam proporcionar um bom ambiente de ensino.

No Capítulo 20, intitulado “A importância da interação e do material adaptado para o processo cognitivo do aluno com necessidades educacionais especiais”, Samara de Oliveira Lima, Sanara Macedo Sousa e Sabrina de oliveira Marques abordam o progresso do aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE) e a importância de sua inclusão no contexto escolar. Para isso, os autores entendem que o professor tem um papel importante no processo de acolhimento e na ação de produzir materiais adaptáveis para o ensino.

Traçando outro cenário de reflexão, no horizonte do Capítulo 21, nomeado “O papel do tutor no contexto da educação a distância: uma análise dos estudos brasileiros até 2020”, Marcus Vinicius Peralva Santos concentra-se na função do tutor no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância, trazendo à tona os desafios que os profissionais da área enfrentam e as necessidades oriundas de suas práticas.

Já no Capítulo 22, “O ensino remoto na visão docente: desafios e perspectivas”, Elizete Pereira de Oliva Leão e Mauricio Alves de Souza Pereira avaliam as condições do ensino remoto a partir da experiência de professores de uma escola pública da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Os dados levantados pelos autores apontam para problemas que precisam ser superados, especialmente relacionados ao acesso das mídias digitais e à formação continuada dos docentes, para que estejam preparados para o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O capítulo seguinte aborda práticas do contexto de ensino-aprendizagem de línguas. “O processo de elaboração das organizações didáticas no contexto da residência pedagógica de língua portuguesa”, Capítulo 23, George Pereira Brito e Maria Beatriz Bezerra de Brito dedicam-se a examinar as produções de Organizações Didáticas de um programa de residência pedagógica para o ensino médio desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba, com o objetivo de dar suporte aos alunos bolsistas para que tenham em mãos materiais adequados para o ensino de português.

No horizonte da educação básica e suas diversas disciplinas, o Capítulo 24, com o título de “Química verde: análises das concepções de alunos do ensino médio”, de autoria de Michelle de Moraes Brito, Kariny Mery Araujo Cunha, Francilene Pereira da Silva e Márcia Valéria Silva Lima, atende às demandas da educação ambiental, uma vez que, preocupadas com os vários níveis de degradação do meio ambiente, as autoras analisam a percepção de alunos do ensino médio acerca das problemáticas ambientais, na perspectiva da Química Verde, atribuindo a importância de formar sujeitos mais conscientes acerca dos problemas ocasionados pela ação humana na natureza.

No Capítulo 25, “As licenciaturas em química ead e presencial nos IF: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos e as implicações na formação docente”, os autores Dylan Ávila Alves, Nyuara Araújo da Silva Mesquita, Raiane Silva Lemes e Abecy Antônio Rodrigues Neto avaliam cursos de licenciatura em Química de Institutos Federais em sua modalidade de Ensino a Distância (EaD) e comparam as suas especificidades – direcionadas aos alunos – com o modelo de ensino tradicional.

Nos dois últimos capítulos, percebendo a emergência das novas tecnologias nas práticas educacionais, Karina Pereira Carvalho, Mariana da Costa Teles, Marcelo Augusto Costa Vilano e Vinícius Pedro Damasceno Lima destacam, no Capítulo 26, “Ensino remoto da matemática a partir das tecnologias digitais: a importância dos jogos digitais como ferramenta auxiliar da aprendizagem”, o papel de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem da matemática e como essas ferramentas auxiliam no desenvolvimento de habilidades de raciocínio lógico e cognição. Em diálogo com a área, no Capítulo 27, “A modelagem matemática utilizada para ensinar funções e aplicações”, Karina Pereira Carvalho trabalha com a modelagem matemática como princípio norteador do ensino das funções e aplicações, objetivando apresentar soluções para lidar com as dificuldades dos alunos relacionadas ao tema.

Apresentadas as coordenadas iniciais de cada capítulo do Livro *Conexões: Linguagens e Educação em Cena*, convidamos o leitor para que adentre nas páginas desta coletânea e deixe fluir essas cenas de aprendizagem na sua formação humana. Como declara Paulo Freire, no livro *Educação como prática da liberdade* (1967), “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios.” Nesse sentido, esta obra fornece diversos olhares sobre alguns desafios que os autores e autoras enfrentam em suas experiências humanas. Suas contribuições são plurais e buscam responder as problemáticas da linguagem, da educação, da literatura e da sociedade que os cerca. Uma última assertiva: os conhecimentos são mutáveis, o que permanece é o desejo de produzir novos pensamentos e afetos transformadores.

Francisco Romário Nunes

*Docente no curso de Letras Inglês – UESPI*  
*Doutor em Literatura e Cultura – UFBA*  
*Mestre em Letras – UFC*  
*Graduado em Letras Língua Inglesa – UECE*

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I - A MODALIDADE VOLITIVA EM RELATOS DE PACIENTES QUE SUPERARAM A COVID-19.....</b>	<b>16</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-1
<b>CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A LINGUÍSTICA E A SEMIÓTICA: REVISÃO TEÓRICA E UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-2
<b>CAPÍTULO III - GÊNEROS ORAIS: OBJETOS DE ENSINO COMO SUPORTE ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>42</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-3
<b>CAPÍTULO IV - AS INTERFACES DA LEITURA: DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>51</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-4
<b>CAPÍTULO V - VOZES FEMININAS TECENDO A RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NOS CONTOS DE INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO .....</b>	<b>64</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-5
<b>CAPÍTULO VI - RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTO DE FADA “ENTRE A ESPADA E A ROSA”, DE MARINA COLASANTI .....</b>	<b>82</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-6
<b>CAPÍTULO VII - A MORTE COM VÉU BRANCO: UMA ANÁLISE DA POESIA DE EMILY DICKINSON .....</b>	<b>93</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-7
<b>CAPÍTULO VIII - A FORMAÇÃO LEITORA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA COM UM POEMA DE MANOEL DE BARROS .....</b>	<b>110</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-8
<b>CAPÍTULO IX - NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DO TEATRO DO OPRIMIDO .....</b>	<b>127</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-9
<b>CAPÍTULO X - LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO LIVRO A VIDA ÍNTIMA DE LAURA, DE CLARICE LISPECTOR .....</b>	<b>143</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-10
<b>CAPÍTULO XI - MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: PROPOSTA DE LEITURA DO HIPERCONTO “UM ESTUDO EM VERMELHO”, DE MARCELO SPALDING .....</b>	<b>155</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-11
<b>CAPÍTULO XII - O SER CRIANÇA E A SEXUALIZAÇÃO INFANTIL EM FACE AO DISCURSO MIDIÁTICO: O CADERNO ROSA DE LORI LAMBY.....</b>	<b>171</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-12
<b>CAPÍTULO XIII - CANCIONES QUE EL TIEMPO NO BORRA: MEMORIAS, CENSURA Y CANCIONES BREGAS EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR EN BRASIL (1964-1985).....</b>	<b>189</b>
	DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-13

<b>CAPÍTULO XIV - O VÍNCULO ENTRE O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889) E SUA REVERBERAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>200</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-14
<b>CAPÍTULO XV - AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>212</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-15
<b>CAPÍTULO XVI - PROPOSTA E CURRÍCULO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO INFANTIL BRASILEIRO .....</b>	<b>227</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-16
<b>CAPÍTULO XVII - AS CONTRIBUIÇÕES DO NTPPS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PACOTI – CE.....</b>	<b>239</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-17
<b>CAPÍTULO XVIII - A UTILIZAÇÃO DO BLOG PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JUAZEIRO DO NORTE - CE .....</b>	<b>256</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-18
<b>CAPÍTULO XIX - INTERVENÇÕES INTER/MULTIDISCIPLINARES EM CRIANÇAS DISLÉXICAS.....</b>	<b>265</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-19
<b>CAPÍTULO XX - A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E DO MATERIAL ADAPTADO PARA O PROCESSO COGNITIVO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....</b>	<b>276</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-20
<b>CAPÍTULO XXI - O PAPEL DO TUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS BRASILEIROS ATÉ 2020.....</b>	<b>284</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-21
<b>CAPÍTULO XXII - O ENSINO REMOTO NA VISÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>294</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-22
<b>CAPÍTULO XXIII - O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DIDÁTICAS NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>305</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-23
<b>CAPÍTULO XXIV - QUÍMICA VERDE: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>312</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-24
<b>CAPÍTULO XXV - AS LICENCIATURAS EM QUÍMICA EAD E PRESENCIAL NOS IF: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>321</b>
	DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-25

**CAPÍTULO XXVI - ENSINO REMOTO DA MATEMÁTICA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA AUXILIAR DA APRENDIZAGEM..... 341**

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-26

**CAPÍTULO XXVII - A MODELAGEM MATEMÁTICA UTILIZADA PARA ENSINAR FUNÇÕES E APLICAÇÕES ..... 357**

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-27





## A MODALIDADE VOLITIVA EM RELATOS DE PACIENTES QUE SUPERARAM A COVID-19

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-1

André Silva Oliveira <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Professor Assistente de Língua Espanhola da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN). Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC).

### RESUMO

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar qualitativamente o comportamento da modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa no gênero relato. Para isso, foram selecionados alguns relatos, de divulgação na Internet, de pacientes que conseguiram superar a covid-19. Nesse sentido, recorre-se à Modalização Discursiva, com base nos trabalhos de Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2009) e Koch (2011); e à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), que define a modalidade volitiva como aquela relativa ao que é (in)desejável. Após a análise dos relatos selecionados, verificou-se que a modalidade volitiva pode estar relacionada à patematização eufórica e disfórica do enunciado em que a volição é instaurada, podendo o falante preferencialmente se incluir na incidência do valor modal, ainda que seja possível casos de exclusão. Averiguou-se que os valores modais de desideração, opção e intenção sejam os mais recorrentes, podendo a modalidade volitiva estar relacionada, para além das nuances semânticas de desejo, vontade, intenção, promessa, esperança, etc., também ao sentimento de temor, especificamente nos casos de patematização disfórica.

**Palavras-chave:** Modalidade. Volição. Argumentação. Relato.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivamos descrever e analisar o comportamento discursivo e argumentativo da modalidade volitiva, que, segundo Hengeveld (2004), diz respeito ao que é (in)desejável, em relatos de pacientes que superaram a covid-19. Nesse sentido, recorreremos aos estudos sobre *Modalização Discursiva* com base em autores como Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2009) e Koch (2011). No tocante à categoria modalidade, pautamo-nos na tipologia proposta por Hengeveld (2004), que define a modalidade volitiva como aquele subtipo modal relativo ao que é (in)desejável.



A hipótese inicial defendida para a realização desse trabalho é que a modalidade volitiva pode ser engendrada pelo falante como forma de expressar suas atitudes e crenças pessoais a partir do que ele avalia como sendo desejável para si e/ou os demais. Dessa forma, escolhemos como material de análise os relatos de pacientes que sobreviveram a covid-19, buscando, nesse gênero discursivo, os aspectos de ordem retórica, pragmática e semântica que pudessem qualificar a volição como um recurso discursivo e estratégia argumentativa. Portanto, a análise qualitativa das ocorrências visa demonstrar o caráter discursivo e argumentativo da modalidade volitiva no gênero relato.

Imbuídos desse intuito, dividimos este artigo em seis seções. A presente seção, que consta das considerações iniciais sobre a pesquisa. A segunda seção, que diz respeito à *Modalização Discursiva* nos estudos linguísticos. A terceira seção, que se refere à modalidade volitiva desde a perspectiva da tipologização de Hengeveld (2004). A quarta seção, que se trata da metodologia desta pesquisa, bem como a apreciação das categorias de análise, a definição do gênero relato e o detalhamento do córpus. A quinta seção, que está relacionada aos resultados e discussões da modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa no relato de pacientes que sobreviveram a covid-19. Por fim, a sexta seção, que diz respeito às considerações finais com base nos resultados encontrados.

## 2. MODALIZAÇÃO DISCURSIVA

De acordo com Castilho e Castilho (1993), o termo modalização pode ser delimitado como a manifestação de um julgamento pessoal e subjetivo do falante em relação ao conteúdo da proposição que ele mesmo enuncia. Em outras palavras, a modalização diz respeito ao fato de o falante expressar seu relacionamento com o conteúdo proposicional. Para os autores, a relação existente entre ambos consiste em julgar ou apreciar o teor de verdade/falsidade, certeza/dúvida, etc., da proposição que está sob a qualificação modal. Em alguns casos, a modalização pode ainda se referir à manifestação de uma avaliação subjetiva sobre a forma escolhida para codificar o conteúdo da proposição.

Assim sendo, para Castilho e Castilho (1993), a modalização será sempre uma avaliação ou apreciação subjetiva prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que





ele pretende manifestar em seu discurso. Dessa forma, o falante recorre à modalização como forma de expressar afirmações, negações, interrogações, dúvidas, certezas, desejos, condutas, etc., ao direcionar seu discurso ao(s) seu(s) ouvinte(s). Por isso, a modalização pode funcionar como um recurso discursivo e estratégia argumentativa, pois permite que o falante expresse suas atitudes subjetivas e crenças pessoais em relação ao enunciado que ele mesmo produz.

Nesse sentido, a *Modalização Discursiva* diz respeito aos estudos relativos à forma como o falante registra a sua subjetividade em seu discurso, fazendo uso de partículas linguísticas que assinalem as suas opiniões, crenças, desejos, condutas, etc., deixando transparecer, ao(s) seu(s) ouvinte(s), a forma como o seu enunciado deve ser interpretado. Entendendo que a *Modalização Discursiva* revela as atitudes e os posicionamentos do falante perante o enunciado que produz, Koch (2011) especifica que há uma estreita relação entre a modalização e a atividade ilocucionária, haja vista que falante pode apresentar “pistas” ao(s) seu(s) ouvinte(s) das suas intenções e de seus propósitos comunicativos, podendo se comprometer com aquilo que é dito, ao se colocar como fonte da atitude modal, por exemplo, ou não se comprometer, introjetando outros sujeitos em seu discurso que se apresentam como origem da modalização expressa.

Para Nascimento (2009), a *Modalização Discursiva* se apresenta como uma teoria que se volta para as formas como o falante explicita, ao(s) seu(s) ouvinte(s), as marcas de sua subjetividade, por meio de elementos linguísticos denominados de *modalizadores*. Esses elementos especificam a forma como deve ser lido o discurso, agindo, portanto, em função da interação existente entre os participantes (falante e ouvinte). Por isso, a *Modalização Discursiva* se trata de um recurso discursivo e uma estratégia argumentativa que materializa, linguisticamente, por meio de unidades linguísticas, um ato de fala particular, subjetivo e com base em crenças e opiniões próprias do falante.

Entendendo que a *Modalização Discursiva* pode revelar as atitudes e os posicionamentos do falante ao produzir seus enunciados, acreditamos que a modalidade volitiva também possa fazê-lo, como veremos na seção seguinte, em que especificamos esse subtipo modal com base na tipologia das modalidades de Hengeveld (2004).





### 3. A MODALIDADE VOLITIVA EM HENGEVELD (2004)

Para esta pesquisa, adotamos as definições de modalidade volitiva com base em Hengeveld (2004), visto que essa tipologização de modalidade descreve e analisa os diferentes subtipos modais a partir de dois parâmetros semânticos principais: (i) o *domínio semântico*, que descreve o tipo de avaliação que se faz do enunciado modalizado; e (ii) a *orientação modal*, que diz respeito à perspectiva pela qual o enunciado modalizado é qualificado.

Em relação ao primeiro parâmetro, os diferentes tipos de modalidade são classificados a partir da perspectiva pela qual a avaliação dos conteúdos modais é feita, em que os subtipos modais podem ser de cinco tipos: (i) *facultativa*, que é relativa às capacidades e às habilidades intrínsecas ou adquiridas, como no exemplo: *Eu não sou capaz de trabalhar*;<sup>1</sup> (ii) *epistêmica*, que diz respeito aos conhecimentos e às crenças referentes ao mundo real, como no exemplo: *Provavelmente morreremos por falta de água*;<sup>2</sup> (iii) *evidencial*, que está relacionada à fonte da informação, como no exemplo: *Chegou um navio turístico, eu testemunhei isso*;<sup>3</sup> (iv) *volitiva*, que se refere ao que é (in)desejável, como no exemplo: *Nós queremos sair*;<sup>4</sup> e (v) *deôntica*, que diz respeito às regras e às normas de conduta de âmbito moral, legal e social, como no exemplo: *Eu devo comer*.<sup>5</sup>

No que diz respeito ao segundo parâmetro, os cinco subtipos modais podem estar orientados para: (i) o *Participante*, que faz referência à parte relacional do enunciado modalizado, isto é, diz respeito à relação que há entre um participante e um evento, e a realização potencial desse evento; (ii) o *Evento*, que é referente à parte descritiva e objetiva de um evento descrito em um enunciado modalizado, ou seja, o estatuto objetivo de um estado-de-coisas e a sua (in)possibilidade de ocorrência no mundo em um intervalo de tempo relativo; e (iii) a *Proposição*, que está relacionada à afetação do conteúdo proposicional de um enunciado modalizado, isto é, faz referência à parte do enunciado que representa as crenças e as visões do falante, especificando,

<sup>1</sup> Tradução nossa. O original diz: “I am not able to work” (HENGEVELD, 2004, p. 1191).

<sup>2</sup> Tradução nossa. O original diz: “We'll probably die for lack of water” (HENGEVELD, 2004, p. 1195).

<sup>3</sup> Tradução nossa. O original diz: “A tourist-ship arrived I witnessed it” (HENGEVELD, 2004, p. 1196).

<sup>4</sup> Tradução nossa. O original diz: “We want to leave” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

<sup>5</sup> Tradução nossa. O original diz: “I must eat” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).



portanto, o grau de comprometimento dele em relação à proposição que ele apresenta. Em Hengeveld (2011), há o acréscimo de um outro tipo de orientação modal, a modalidade orientada para o *Episódio*, que diz respeito à (im)possibilidade de ocorrência de um evento, formado por um ou mais estados-de-coisas encadeados, em um intervalo de tempo absoluto.

Para a modalidade volitiva, Hengeveld (2004) determina, no que se refere ao domínio semântico, que este subtipo modal é relativo ao que é (in)desejável, podendo ter um participante, um evento ou o próprio falante como foco da qualificação modal. Dessa forma, a modalidade volitiva pode estar orientada para: (i) o Participante, quando está relacionada à descrição das intenções, pretensões ou disposições do participante expresso pelo predicado em concretizar o evento contido no enunciado modalizado, como no exemplo: *Nós **queremos** sair* (HENGEVELD, 2004, p. 1192);<sup>1</sup> (ii) o Evento, quando diz respeito à caracterização de um evento em termos do que é desejável ou indesejável que se concretize, mas sem que o falante faça uma apreciação pessoal desse evento, como no exemplo: *Seria ruim se eu quebrasse isso* (HENGEVELD, 2004, p. 1193);<sup>2</sup> e (iii) a Proposição, quando é relativa ao comprometimento volitivo do falante em relação à proposição enunciada, no que tange à expressão de seus desejos e vontades pessoais, como no exemplo: *Eu **quero** dormir / Isso **vai dormir** em mim* (HENGEVELD, 2004, p. 1194).<sup>3</sup>

Em termos discursivos e argumentativos, verificamos, com base em Hengeveld (2004), que a modalidade volitiva marca, por meio do sujeito sintático do modal, a fonte da atitude modal, ou seja, a origem da volição instaurada. Ponderamos que isso possa contribuir para que o falante projete diferentes tipos de sujeitos ou a sua própria pessoa como centro dêitico da volição expressa. Nesse sentido, há um maior comprometimento volitivo [+compromisso] do falante quando ele é a origem do desejo manifestado, haja vista que o evento que está sob a qualificação modal volitiva é apreciado com base no que ele julga ser bom e agradável. Por sua vez, ao projetar um terceiro-reportado, há um menor comprometimento volitivo [-compromisso] do falante em relação ao evento

<sup>1</sup> Tradução nossa. O original diz: “We want to leave” (HENGEVELD, 2004, p. 1192).

<sup>2</sup> Tradução nossa. O original diz: “It would be bad if I broke it” (HENGEVELD, 2004, p. 1193).

<sup>3</sup> Tradução nossa. O original diz: “I want to sleep / It is going to sleep on me” (HENGEVELD, 2004, p. 1194).





volicionado, a julgar pelo fato de ser um outro sujeito que faz esse julgamento com base em suas próprias crenças e convicções pessoais.

A proposta de Hengeveld (2004) para a categoria modalidade volitiva é adequada a esta pesquisa, pois, com base nela, somos capazes de descrever e analisar tanto o tipo de avaliação que se faz do enunciado modalizado (domínio semântico) quanto a parte do enunciado que é modalizada (orientação modal). Desse modo, é possível que descrevamos e analisemos os diferentes efeitos de sentido que podem ser desencadeados por meio das modalizações volitivas, juntamente com outros parâmetros de análise de ordem retórica, pragmática e semântica.

Para além desses traços semânticos delimitados por Hengeveld (2004), ponderamos que outros aspectos relativos à modalidade volitiva possam qualificá-la como recurso discursivo e estratégia argumentativa, como veremos na seção seguinte, que diz respeito à metodologia desta pesquisa, o que inclui a apreciação das categorias de análise e a especificação do *cópus*.

#### 4. METODOLOGIA

Entendendo que a modalidade volitiva poderia funcionar como recurso discursivo e estratégia argumentativa no gênero relato, coletamos alguns relatos, que foram disponibilizados em plataformas *online* sobre enfrentamento da nova pandemia, de pacientes que sobreviveram a covid-19, no intuito de averiguarmos, qualitativamente, como os modais volitivos poderiam ser engendrados no discurso como forma de revelar os posicionamentos e as atitudes do falante em relação ao que é dito.

O Quadro 1 traz o detalhamento do número de relatos coletados e a página *web* no qual estão disponibilizados. Para melhor adequação e compreensão do *cópus*, dividimos os relatos por seções, em que cada seção diz respeito à página *web* na qual eles estão alocados:



Quadro 1 – Os relatos que compuseram o cópuz

Seção	Quantidade de relatos	Página web em que os relatos estão alocados
1	11	Disponível em: < <a href="http://saude.df.gov.br/covid-19-os-relatos-de-quem-venceu-o-novo-coronavirus/">http://saude.df.gov.br/covid-19-os-relatos-de-quem-venceu-o-novo-coronavirus/</a> >. Acesso em: 06 fev. 2021
2	06	Disponível em: < <a href="https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52295764">https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52295764</a> >. Acesso em: 06 fev. 2021
3	05	Disponível em: < <a href="https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/25-12-2020/covid-19-recuperados-compartilham-historias-de-superacao.html">https://tribunademinas.com.br/noticias/cidade/25-12-2020/covid-19-recuperados-compartilham-historias-de-superacao.html</a> >. Acesso em: 06 fev. 2021
4	04	Disponível em: < <a href="https://www.vgnoticias.com.br/cidades/historias-de-moradores-de-cuiaba-e-vg-que-sentiram-na-pele-o-que-foi-o-ano-de-2020-com-a-chegada-da-covid-19/73884">https://www.vgnoticias.com.br/cidades/historias-de-moradores-de-cuiaba-e-vg-que-sentiram-na-pele-o-que-foi-o-ano-de-2020-com-a-chegada-da-covid-19/73884</a> >. Acesso em: 06 fev. 2021
5	07	Disponível em: < <a href="https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/28/interna_gerais,1160552/recuperados-coronavirus-brasil-historias.shtml">https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/28/interna_gerais,1160552/recuperados-coronavirus-brasil-historias.shtml</a> >. Acesso em: 06 fev. 2021

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo Faraco (2010), o gênero relato diz respeito à necessidade ou ao desejo de expressar ou repassar alguma experiência vivida, propiciando a organização sistemática dessa experiência. Nesse sentido, os leitores se deparam com um texto que está destinado à transmissão social de informações. Conforme o autor, o gênero relato visa marcar, de maneira oral ou escrita, os acontecimentos marcantes da vida de quem as comunica, geralmente referentes a experiências passadas que se encontram armazenadas na memória deles/delas.

Considerando que o gênero relato refere-se a um texto no qual as experiências pessoais já vividas pelos sujeitos são transmitidas aos demais, Faraco (2010) pontua que a subjetividade é um traço característico desse gênero discursivo, em que o autor geralmente o faz por meio da primeira pessoa do singular, projetando, assim, no texto, sua identidade individual. Nesse sentido, entendemos que a linguagem empregada é pessoal, subjetiva e representativa das opiniões e crenças particulares do falante (aquele que produz o relato), por isso, é evidente que se faça uso da categoria modalidade, que, por sua vez, permite que o falante imprima, em seu encadeamento discursivo, os seus pontos de vista e as suas atitudes em relação ao que ele/ela enuncia.



Dessa forma, acreditamos que a modalidade volitiva possa se manifestar no gênero relato como forma de assinalar o que é (in)desejável por parte da pessoa que produz o relato.

No intuito de descrevermos e analisarmos a modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa, pautamos algumas categorias de análise de ordem retórica, pragmática e semântica, a saber: (i) o efeito patêmico produzido por meio do enunciado modalizado, podendo ser eufórico (*alegria, esperança, complacência, etc.*) ou disfórico (*tristeza, dor, desalento, etc.*); (ii) a posição do falante na incidência do valor modal (*inclusão ou exclusão*); e (iii) os valores modais volitivos instaurados (*desideração, opção, intenção ou exortação*).<sup>1</sup>

Tendo em vista a especificação do corpus, a apreciação das categorias de análise e a qualificação do gênero relato, passaremos, na seção seguinte, para os resultados e as discussões acerca do engendramento da modalidade volitiva no gênero relato.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no domínio semântico delimitado por Hengeveld (2004), selecionamos alguns casos de modalidade volitiva que pudessem ilustrar, qualitativamente, o comportamento discursivo e argumentativo desse subtipo de modal no relato de pessoas que sobreviveram a covid-19, como na ocorrência (1):

(1) *“Fiquei muito preocupado e com medo de passar a doença para a minha esposa, minha filha, ou para os outros. Fiquei oito dias no Hran e lá fui muito bem atendido, mesmo com toda dedicação dos profissionais, eu **queria** mesmo era voltar para casa. Quando soube que estava curado foi muito bom” (SEÇÃO 1).*

Em (1), vemos que a modalidade volitiva é instaurada por meio do verbo de significação plena *querer*, cuja orientação modal é para a Proposição, haja vista que o falante expressa o seu desejo pessoal, o que pode ser evidenciado por meio do uso da primeira pessoa do singular (*queria*), de *voltar para casa* (evento que está sob o escopo da qualificação modal volitiva e contido na proposição). Como se pode averiguar, a

<sup>1</sup> Os valores volitivos pautados para esta pesquisa foram propostos por Oliveira (2017).







modalidade volitiva é empregada, no relato, para manifestar o que é (in)desejável por parte do falante a partir de suas opiniões e crenças pessoais.

Em (1), podemos averiguar também que a patematização eufórica (*manifestação de satisfação*) parece ter um escopo de atuação sobre a modalização volitiva instaurada. Nesses casos, atestamos que, apesar do reconhecimento das habilidades dos profissionais de saúde, o falante, ainda assim, expressa seu desejo de retornar para casa. No entanto, ponderamos que a patematização disfórica (*manifestação de medo*) parece ter um escopo de atuação mais amplo sobre a modalidade volitiva, pois, ainda que o falante tenha o desejo de retornar a sua casa, ainda lhe pesa o fato de poder transmitir a doença para a sua família.

Charaudeau (1999) estuda o *pathos* (relativo às emoções) sob um ponto de vista discursivo e argumentativo, utilizando o termo *patematização* para delimitá-lo. Conforme o autor, a patematização é uma categoria de efeito que se sobrepõe a outros efeitos que podem ser aparecer no discurso, tais como o cognitivo, o pragmático, o semântico (o que inclui a modalidade), etc. No entanto, é preciso explicitar que, como toda categoria, o *pathos* depende das circunstâncias em que aparece, tais como a situação social, cultural, econômica, etc., em que ocorre a interação comunicativa. Para o autor, o efeito patêmico pode ser obtido por meio do emprego de certas palavras ou expressões que remetem ao universo emocional dos sujeitos, podendo ser de natureza *eufórica*, quando diz respeito a emoções entendidas como positivas (alegria, complacência, felicidade, compaixão, etc.); e *disfórica*, quando se refere a emoções entendidas como negativas (tristeza, dor, infelicidade, temor, etc.). O autor ainda esclarece que o efeito patêmico pode ser obtido por meio de um discurso explícito, quando o falante emprega palavras próprias de um universo semântico que remetem a emoções positivas ou negativas; ou de maneira implícita, quando é possível pelo contexto discursivo recuperar o tipo de emoção que o falante deseja manifestar.

Ao fazermos a análise dos casos de modalidade volitiva, parece que a volição pode estar relacionada tanto à patematização *eufórica* quanto à *disfórica*. As ocorrências (2) e (3) ilustram isso:

(2) "Foi muito bonita a minha saída. O pessoal estava todo na porta da enfermaria desde o mais simples funcionário ao médico. Me deram os





*parabéns e eu agradei e desejei saúde a todos que continuam na luta. Foi muito bonito, eu não esperava uma recepção daquelas não” (SEÇÃO 1).*

- (3) *“Tenho medo de pegar de novo, porque não sei se meu organismo vai reagir da mesma maneira. Temo muito pelas pessoas que não tiveram Covid-19 e com a possibilidade de vir a terem. Não quero ver as pessoas que eu amo doentes. E me preocupa muito muito o comportamento de algumas pessoas na rua, sem máscaras, outras fazendo festinhas... isso é muita falta de responsabilidade” (SEÇÃO 3).*

Em (2), a modalidade volitiva é instaurada por meio do verbo de significação plena *desejar*, cuja orientação modal é para a Proposição, em que o falante expressa o desejo pessoal, que pode ser evidenciado por meio da marca de primeira pessoa do singular *desejei*, em relação ao conteúdo proposicional que está sob o escopo da qualificação modal volitiva, no caso, que todos aqueles que continuam na luta tenham saúde. Constatamos que a referida modalização volitiva está inserida em um contexto discursivo patêmico eufórico, o que pode ser averiguado, conforme Charaudeau (1999), pela positividade dos termos que ancoram a volição: *Foi muito bonita, parabéns, eu agradei e foi muito bonito*.

Em (3), a modalidade volitiva é instaurada, por sua vez, por meio da construção perifrástica *querer+infinitivo*, cuja orientação modal também é para a Proposição, em que o falante expressa a nolição (negação de volição) em relação ao conteúdo proposicional manifestado, no caso, o desejo de não ver as pessoas que ama ficarem doentes. Constatamos que, nessa ocorrência, a modalidade volitiva está inserida, segundo Charaudeau (1999), em um contexto discursivo de patematização disfórica, a julgar pelo uso de palavras e expressões que remetem à negatividade das emoções expressas, a saber: *Tenho medo, Temo muito pelas pessoas, as pessoas que eu amo doentes, me preocupa muito muito e falta de responsabilidade*.

Em relação à posição do falante na incidência do valor modal, é mais provável que seja mais recorrente, no gênero relato, a *inclusão* do falante na instauração da modalidade volitiva, como se pode averiguar na ocorrência (4):

- (4) *"Para mim, as coisas já meio que voltaram ao normal. Espero que tudo se resolva. Nós vamos sair dessa" (SEÇÃO 2).*





Em (4), examinamos que a modalidade volitiva é instaurada por meio do verbo de significação plena *esperar* (no sentido volitivo de expectativa) e com orientação modal para a Proposição. O falante manifesta o seu desejo particular, o que pode ser evidenciado por meio da marca de primeira pessoa do singular *espero*, que incide sobre o evento contido na proposição, no caso, o desejo de que tudo se resolva. Ao se incluir na incidência do valor modal, ponderamos que haja um maior comprometimento volitivo [+compromisso] por parte do falante, pois ele se revela ao(s) ouvinte(s) como fonte da atitude modal volitiva, ou seja, o sujeito que avalia e aprecia o evento, que está sob a qualificação modal volitiva, como sendo bom e agradável.

No entanto, é possível que o falante também faça menção aos desejos e às intenções de um terceiro-reportado, colocando-o como centro dêitico da volição expressa, *excluindo-se*, portanto, do valor modal expresso, como podemos averiguar na ocorrência (5):

(5) *“Quando o povo descobriu que minha mãe estava internada, sofremos muita retaliação. As pessoas não **querem assistir** ao jornal, porque só fala do vírus, então não sabem como pega” (SEÇÃO 5).*

Em (5), a modalidade volitiva é instaurada por meio da construção perifrástica *querer+infinitivo*, com orientação modal para o Participante, haja vista que o participante expresso pelo predicado expressa a nolição (negação de volição) acerca do evento que está sob o escopo da qualificação modal volitiva, no caso, o desejo de não quererem assistir ao jornal e, com isso, estarem informadas sobre as formas de contaminação da covid-19. Ao se excluir do valor modal volitivo instaurado, pensamos que haja um menor comprometimento volitivo [-compromisso] por parte do falante, considerando que este projeta o terceiro-reportado como fonte da atitude modal volitiva, ou seja, é o sujeito introjetado que pondera a negação de necessidade volitiva, avaliando o evento que está sob a qualificação modal como indesejável.

Em relação aos valores modais volitivos, pautamo-nos na tipologia proposta por Oliveira (2017), a saber: (i) *desideração*, que se refere à volição irrealizável do ponto de vista factual; (ii) *optação*, que diz respeito à volição realizável, mas dependente de fatores externos que culminem na concretização do evento; (iii) *intenção*, que está relacionada à volição realizável e dependente apenas do falante a realização do evento





desejado; e (iv) *exortação*, que é relativa à volição realizável e dependente apenas do ouvinte a concretização do evento volicionado. Segundo o autor, os valores modais de desideração e opção revestem a volição expressa de um caráter mental [+mente], em que se deseja a concretização de um evento; enquanto os valores de intenção e exortação de um caráter acional [+ação], pois o falante deseja concretizar um evento ou solicita que o ouvinte o realize.

Com base em Oliveira (2017), ponderamos que haja apenas a probabilidade de serem instaurados os valores modais de desideração, opção e intenção no gênero relato, pois é pouco provável que o falante requeira que o ouvinte concretize algum evento, instaurando, assim, o valor modal de exortação. As ocorrências de (6) a (8) ilustram, respectivamente, esses valores modais:

- (6) *O ano 2020 foi bem tenso, **espero** que 2021 seja mais sereno e mais tranquilo e de mais paz” (SEÇÃO 4).*
- (7) *“No início de 2021 minha esperança é muito grande, pois eu **espero** que em março, um ano após a esse surto, **espero poder estar vacinada** e com uma tranquilidade maior” (SEÇÃO 4).*
- (8) *“Foi complicado. Eu não tinha mais força para caminhar, eu só **queria deitar**. E como eu desidratei por completo eu tive muita taquicardia. É desesperador, eu via a hora do meu coração para por causa da taquicardia” (SEÇÃO 1).*

Em (6), a modalidade volitiva é instaurada por meio do verbo de significação plena *esperar* (no sentido volitivo de expectativa), em que o falante expressa o seu desejo pessoal, o que pode ser averiguado por meio da primeira pessoa do singular *espero*, em relação a um evento contido na proposição e que está sob a qualificação modal volitiva, em questão, o desejo de que 2021 seja mais sereno, tranquilo e de paz. O valor modal volitivo de desideração é o instaurado, haja vista que o evento volicionado pode ser apenas localizado na mente do falante, verdadeiro com base em suas convicções e crenças pessoais e realizável somente em um mundo no qual o falante tem acesso (mundo imaginário/fictício), ou seja, em um mundo em que todos os seus desejos são realizados.

Em (7), a modalidade volitiva é instaurada por meio da construção perifrástica *esperar+infinitivo* (no sentido volitivo de expectativa), em que o falante expressa o seu desejo pessoal, o que pode ser atestado por meio da marca de primeira pessoa do





singular *espero*, em relação ao evento qualificado volitivamente, no caso, o desejo de poder estar vacinada em março de 2021, um ano após o surto da covid-19. O valor volitivo de optação é o instaurado, haja vista que o evento volicionado pode vir a ocorrer no tempo e no espaço, mas é dependente de fatores externos que culminem na sua concretização, como por exemplo: a quantidade de vacinas que serão ofertadas, a possibilidade ou não de ser vacinada em março, ela estar ou não inserida no grupo de prioridades, etc.

Com base em Hengeveld (2011), Oliveira (2017) e Olbertz (2017), em (7), podemos readequar a orientação modal volitiva e definirmos um caso de *modalidade volitiva orientada para o Episódio*. Esse tipo de orientação diz respeito à manifestação do ponto de vista pessoal do falante acerca de um evento qualificado a partir da perspectiva de um tempo absoluto. Em (7), verifica-se que o modal volitivo *esperar*, que remete à avaliação subjetiva do falante, tem um escopo de atuação sobre um verbo modal epistêmico de possibilidade (*poder*) e sobre um operador de tempo absoluto (*em março de 2021*), revelando, assim, a possibilidade de realização de um episódio a partir do que o falante deseja que se concretize. Em outras palavras, por meio da volição instaurada, o falante expressa a possibilidade de concretização de um evento que está sob o escopo de um tempo absoluto.

Em (8), a modalidade volitiva é instaurada por meio da construção perifrástica *querer+infinitivo*, em que o falante expressa a intenção, a disposição ou a pretensão de realizar o evento descrito pelo predicado, no caso, o desejo de deitar, pois já não tinha forças para caminhar. O valor de intenção é o instaurado, a julgar que o evento, que está sob a qualificação modal volitiva, é controlado [+controle] e apenas dependente do falante para a sua concretização.

Para além dos valores modais propostos por Oliveira (2017), acreditamos que a modalidade volitiva possa ainda estar relacionada a outras nuances semânticas, para além do desejo, vontade, intenção, promessa, esperança, etc., dentre as quais destacamos o *temor*. Nesse sentido, ponderamos que haja uma estreita relação entre o *temor* e a *polaridade negativa* (nolição). Nesses casos, o falante expressaria o desejo de que o evento não viesse a se concretizar (nolição), evento este que lhe foge ao controle [-controle] e oriundo de seus medos e receios [+disfórico], culminando, nesses casos,





em uma patematização disfórica no encadeamento discursivo, no qual há a instauração da modalidade volitiva. A ocorrência (9) ilustra isso:

(9) “**Minha intenção** é não ser infectada novamente, e continuar atendendo meus pacientes” (SEÇÃO 4).

Em (9), a modalidade volitiva é instaurada por meio do substantivo *intenção* (inserido em um sintagma nominal composto pelo pronome possessivo *minha*, que assinala a fonte da atitude volitiva), que, por sua vez, tem um escopo de atuação sobre um verbo de estado (*ser*), inserido em uma voz passiva com o particípio passado flexionado (*infectada*). Nesse caso, a modalidade volitiva se refere ao temor do falante em “ser infectada novamente” (evento que está sob o escopo da qualificação modal volitiva), que, por seu lado, culmina no desejo de “continuar atendendo aos seus pacientes”. Assim sendo, o substantivo modal *intenção* tem um escopo de atuação sobre dois verbos: (i) o verbo de estado *ser*, que é relativo à expectativa de não concretização de um evento (polaridade negativa – patematização disfórica); e (ii) o verbo performativo *continuar*, que é referente à intenção de concretização de um evento (polaridade positiva – patematização eufórica).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos descrever e analisar o comportamento discursivo e argumentativo da modalidade volitiva no gênero relato. Para isso, foram selecionados alguns relatos, divulgados em páginas *web* sobre o enfrentamento da nova pandemia, de pessoas que conseguiram sobreviver à covid-19. Nesse sentido, pautamos nossa pesquisa com base nos estudos relativos à *Modalização Discursiva*, especificamente nos trabalhos de Castilho e Castilho (1993), Nascimento (2009) e Koch (2011). No tocante à modalidade volitiva, recorreremos à tipologia das modalidades de Hengeveld (2004), que define este subtipo modal como aquele relativo ao que é (in)desejável.

Após a análise qualitativa das ocorrências, verificamos que tanto a patematização eufórica quanto a disfórica podem ancorar as modalizações volitivas, no intuito de manifestar as emoções do falante no que tange à expressão da volição. Em relação à posição do falante na incidência do valor modal, acreditamos que seja mais





recorrente os casos de inclusão, ainda que seja possível encontrar ocorrências de exclusão. No que se referem aos valores modais, verificamos que os valores de desideração, opção e intenção possivelmente sejam os mais recorrentes, haja vista que seja pouco plausível que, no gênero relato, o falante instigue ao ouvinte a concretizar algum evento, instaurando, assim, o valor de exortação. Constatamos que, para além de valores como desejo, vontade, intenção, promessa, esperança, etc., a modalidade volitiva possa estar relacionada a outras nuances semânticas, como o temor, especificamente relacionada aos casos de patematização disfórica.

Por fim, ponderamos que haja outros aspectos de ordem retórica, pragmática e semântica que possam contribuir para o uso da modalidade volitiva como recurso discursivo e estratégia argumentativa no gênero relato, e que não foram contemplados nesta pesquisa, tais como: o tipo de *ethos* projetado pelo falante, o tipo de força ilocucionária (asseveração ou atenuação), os tipos de fonte e alvo volitivos, a temporalidade do evento, os tipos de sujeito semântico, etc.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- CASTILHO, A. T. de; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. *In*: ILARI, R. (Org.). **Gramática do Português Falado**: níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- CHARAUDEAU, P. **La Pathémisation à la Télévision comme Stratégie d'Authenticité**. Paris: Universidade de Paris, 1999.
- FARACO, Carlos Emílio. **Língua portuguesa**: linguagem e interação. v. 1. São Paulo: Ática, 2010.
- HENGEVELD, Kees. Illocution, mood, and modality. *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. **Morphology**: a handbook on inflection and word formation. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p.1190-1201.
- HENGEVELD, Kees. The grammaticalization of tense and aspect. *In*: NARROG, Heiko; HEINE, Bernd (Orgs.). **The Oxford handbook of grammaticalization**. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 580–594.





KOCH, Ingedore. G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, E. P. do. **Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

OLBERTZ, H. Periphrastic expressions of non-epistemic modal necessity in Spanish: a semantic description. **Web Papers in Functional Discourse Grammar**, n. 90, 2017, p. 1-25. Disponível em: <[https://pure.uva.nl/ws/files/25728515/WP\\_FDG\\_90.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/25728515/WP_FDG_90.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2017.

OLIVEIRA, A. S. **Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica**. 2017. 310f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.





## REFLEXÕES SOBRE A LINGUÍSTICA E A SEMIÓTICA: REVISÃO TEÓRICA E UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-2

Jancen Sérgio Lima de Oliveira <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestrando em Letras – Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Piauí – UFPI.

### RESUMO

Neste capítulo pretendemos discutir sobre o papel das imagens no mundo contemporâneo, fazer considerações sobre as distinções e semelhanças existentes entre a linguística e a semiótica, além de realizar uma amostra de análise de imagem com base nos pressupostos de Barthes (1977). Para tanto, apresentaremos alguns conceitos de signo linguístico retirados de portais da internet e revisaremos, brevemente, os principais pressupostos de Charles Sanders Peirce, como primeiridade, secundidade e terceiridade, entre outros. Por fim, com a análise, veremos, também, o conceito de “ancoragem”, de Barthes (1977), na prática.

**Palavras-chave:** Linguística. Linguagem. Semiótica. Ensino.

### 1. INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, estamos rodeados por imagens, consumimos esta linguagem em praticamente todos os lugares nos quais frequentamos. Na escola; nas ruas, em *outdoors*; na televisão; nos celulares; nas roupas, etc. Consideraremos as linguagens (verbais ou não) como sistemas de signos usados para a comunicação (PETTER, 2018). Em ponderação semelhante, Fiorin (2018) define a linguagem como a capacidade específica do ser humano de se comunicar por meio de signos. Neste capítulo, iremos discutir brevemente sobre os conceitos de signo e relacioná-los com os estudos da linguagem não verbal

As duas definições acima confluem sobre um mesmo aspecto a respeito da linguagem: elas possuem signos usados para a comunicação. Pesquisando em portais na internet, podemos encontrar alguns conceitos e definições para *signo*. Entre eles, a reproduzida a seguir:



O **signo linguístico** é um elemento representativo que apresenta dois aspectos: o **significado** e o **significante**. (Portal Só Português)

Na definição acima, retirada do portal Só Português, é perceptível a influência dos conceitos de Saussure sobre o signo linguístico, que o define como a junção do significado com o significante. O próximo conceito, reproduzido a seguir, foi coletado do site “Conceito De”

A palavra signo provém do termo latim *signum*. Trata-se de um objecto, fenómeno ou acção material que, por natureza ou por convenção, representa ou substitui outro. É algo que representa algo, é um **signal**. (CONCEITO.DE)

Neste conceito, cabe notarmos que trata-se de um signo em seu sentido mais amplo, ao contrário do conceito anterior que se tratava do signo linguístico, este se refere a qualquer coisa que represente outra, como um sinal. Podemos notar também que o articulista do conceito mostra a ambivalência de teorias que flutuam entre o signo ser arbitrário (convencional) ou motivado (natural). Definição semelhante a esta foi encontrada no portal educacional “Educação UOL”, no qual afirma que

O signo é um objeto material que representa outro, isto é, está no lugar de outro, diferente dele mesmo. (Educação UOL)

O conceito de signo, no excerto acima, o trata por sua materialidade e, em pensamento semelhante à definição do portal “Conceito DE”, por sua representação enquanto substituto de outrem, porém, este conceito não trata sobre a possível arbitrariedade ou naturalidade do signo.

Com tais observações, podemos notar que os três conceitos de signo apresentados no “Portal Só Português”, “Conceito De” e “Educação UOL” o tratam, de forma semelhante, por sua representatividade. De acordo com as definições, o signo é “um elemento representativo”, “É algo que representa algo” e, por fim, “um objeto material que representa outro”. Os conceitos também apresentam informações diferentes, que porém, não se contradizem, como: a junção do significante com o significado; a arbitrariedade ou iconicidade (por natureza ou por convenção) do signo





linguístico e sobre o valor do signo linguístico, isto é, o fato do signo linguístico ser aquilo que o outro não é (diferente dele mesmo).

Dito isso, no próximo tópico faremos uma relação entre o conceito de visualidade e os estudos da linguagem.

## 2. A VISUALIDADE E OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Figura 1 – “A traição das imagens”, de Rene Magritte”



Fonte: G1

Como relacionar a visualidade com os estudos da linguagem? Podemos começar dizendo que toda representação visual necessita de uma linguagem para existir. Beccari e Portugal (2013) apresentam um exemplo muito famoso: a pintura “A traição das imagens”, de Rene Magritte. Na imagem, há o desenho de um cachimbo seguido pela frase: “Isso não é um cachimbo”. Isto nos leva ao seguinte questionamento: mas se isso não é um cachimbo, o que seria? A resposta, para os autores, parece óbvia: a pintura de um cachimbo, ou em outras palavras, apenas a representação imagética de um cachimbo. “Uma pintura de um cachimbo não é um cachimbo, mas um modo de representá-lo.” (BECCARI e PORTUGAL, 2013. n.p). Podemos dizer o mesmo sobre a palavra “cachimbo”. Ela também não é um cachimbo, é apenas uma palavra que tem o poder de representar um cachimbo.

Em uma primeira percepção, os conceitos de visão e visualidade podem, erroneamente, ser confundidos, porém, são conceitos e noções distintos. Estes conceitos são diferenciados por Sérvio (2014). Dessa forma, para o autor, Visão seria a operação física de ver, ao passo que a visualidade se trata da percepção enquanto fato social. Deste modo, a visão se trata da parte biológica do ato de ver e, a Visualidade, por





sua vez, é a parte cultural dessa experiência visual, sendo aprendida através do tempo, de forma social. Em pensamento semelhante, Rose (2001) define visualidade como a forma de a visão ser construída socialmente de diferentes meios.

A cultura visual é uma área de estudos interdisciplinar que estuda a visualidade. A visualidade, por sua vez, investiga o papel social das imagens, que são signos que adquirem significações socialmente definidas, assim como as palavras. Os estudos de cultura visual partem da compreensão de que imagens são signos estabelecidos socioculturalmente, e que, portanto, atuam como mediadores da vida na sociedade, uma vez que as imagens, apesar de às vezes serem tratadas apenas como enfeite, “são mais do que enfeites: as imagens são textos visuais com mensagens impactantes e capazes de adentrar nossas mentes com maior facilidade do que outras formas de texto” (RIBEIRO, 2018, n.p).

Sérvio (2014, p. 202) defende, junto com Mitchell (2002), que discutir sobre Cultura Visual inclui discutir, além das imagens, tudo aquilo “que vemos, olhamos, mostramos e exibimos, assim como o que escondemos, dissimulamos e nos recusamos a ver”. Os estudos da visualidade se assemelham aos estudos linguísticos, pois podem compartilhar o mesmo objeto de pesquisa: a imagem. Uma evidência das semelhanças é apresentada em Pegoraro (2011, p. 46), que diz que, em um momento da história dos estudos visuais, houve um “giro linguístico”<sup>1</sup>, termo que ganhou força no final dos anos 1950 e que “pode ser entendido como o momento em que modelos de textualidade e discursos passaram a ganhar destaque na crítica das artes e das formas culturais.”

Podemos observar que a imagem, por ser uma linguagem, possui diversas funções, entre elas, a de comunicar, por isso, devemos entender que as imagens fazem parte dos estudos da linguagem. Desta forma, se a Linguística é a ciência que estuda cientificamente a linguagem, e a imagem é uma forma de linguagem, cabe aos estudos linguísticos darem conta desses estudos.

### 3. A LINGUÍSTICA E A SEMIÓTICA: CONTRASTES E CONCORDÂNCIAS

A Linguística e a Semiótica possuem, com o título do texto sugere, semelhanças e também diferenças, já que possuem precursores distintos. A Linguística é, para

---

<sup>1</sup> O termo original é “linguistic turn”, do filósofo Richard Rorty.





Saussure, a ciência que estuda cientificamente a linguagem, mas o autor suíço restringiu os estudos da Linguística somente ao signo linguístico escrito. A Semiótica, por sua vez, é a ciência geral dos signos. Em síntese, enquanto a Linguística estudaria a linguagem “verbal”, a Semiótica estuda os mais diversos signos.

Saussure, precisando legitimar a Linguística como uma ciência, deu a ela um objeto de estudo próprio: a linguagem verbal escrita. Quando Saussure definiu o objeto de estudo da Linguística como a língua verbal, deixou claro que existem outros sistemas de signos que não são escritos, porém, como o linguista precisava seguir os padrões de ciência impostos no início do século XX, restringiu os estudos da Linguística somente à escrita.

Deste modo, Saussure anunciou que uma outra ciência deveria estudar os demais signos e a nomeou de Semiologia. A Semiologia, para Saussure, seria maior do que a própria Linguística, sendo a Linguística apenas um ramo dentro da Semiologia. Então, enquanto a Linguística era a ciência que estudava somente a linguagem verbal, a Semiologia, por sua vez, seria a ciência geral dos signos.

Charles Sanders Peirce e Saussure são considerados os criadores da semiótica e da semiologia. A semiologia e a semiótica são a ciência geral dos signos. Fidalgo e Gradim (2004/2005, p. 142) distinguem as duas abordagens: “a semiótica saussureana está mais orientada para o estudo dos signos linguísticos”. Na semiótica de Peirce, por sua vez, “há uma semiotização geral da existência e a sua semiótica, entendida como lógica, abarca tudo o que há”. Em virtude das considerações anteriores, podemos perceber que Peirce define signo como tudo aquilo que tem sentido para alguém, ao passo que para Saussure, signo é a representação de algo que existe.

Existem outras diferenças entre o signo proposto por Saussure para a Linguística e o signo da Semiótica, de Peirce. Uma questão relevante consiste no fato do signo para Saussure ser diádico, isto é, possuir dois lados: o significante e o significado. Para Peirce, o signo é triádico, ou seja, não possui somente duas partes, mas sim, três partes, o teórico americano postula que o signo é composto pelo *representamem*, *objeto e interpretante*. O *representamem* é o corpo, a parte visível do signo, como uma palavra, foto ou vídeo. O objeto é aquele que carrega o signo em si mesmo, isto é, é o que se refere. O interpretante, por sua vez, é o resultado, o que produz o efeito. (RABELO, 2014).





Peirce estabeleceu algumas relações entre o signo. Estas relações ocorrem em relação a ele mesmo, em relação ao seu objeto e, por último, em relação ao seu interpretante. Cabe aqui abordarmos brevemente sobre tais relações. Antes disso, é importante ressaltar que o signo possui três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade, que dizem respeito, respectivamente, ao sentido, à existência e à lei.

A primeiridade diz respeito aos aspectos sensíveis da leitura. Rabelo (2014) defende que essa leitura em primeiridade é realizada praticamente desprovida de conhecimentos e de cultura, uma vez que são lidas somente as qualidades do signo. De acordo com Santaella (2007, p. 10), a “consciência em primeiridade é qualidade de sentimento e, por isso mesmo, é primeira, ou seja, a primeira apreensão das coisas, que para nós aparecem, já é tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos”. O signo em primeiridade, em relação a ele mesmo, é chamada de qualisigno porque produz os sentidos atribuídos a partir de qualidades primárias (RABELO, 2014).

A secundidade é a soma das qualidades, que forma as singularidades para a leitura dos signos. A secundidade é um efeito decorrente da interpretação por um interpretante, ela gera um significado mental. Quando fazemos a leitura em secundidade precisamos fazer um esforço mental individual, por isso, cada interpretante pode ter a sua própria leitura do signo. (GOMES, 2020). Um signo na secundidade é chamado de sinsigno, porque produz sentidos atribuídos a partir de singularidades, que já carregam os pressupostos sensoriais primários (RABELO, 2014).

A terceiridade, por sua vez, é a propriedade de lei que faz o signo funcionar como signo. É o processo de interpretação propriamente dito. Gomes (2020) argumenta que, em uma possível lógica linear, a terceiridade estaria situada entre a primeiridade e a secundidade, mas admite que estes momentos não ocorrem de forma linear e que não dá para dissociar um do outro nas leituras do dia a dia. Na terceiridade, segundo Rabelo (2014), o signo é considerado como legisigno, pois ganha caráter de lei, de convenção pela linguagem, generalizando a tradução do sentido.

Essas são, portanto, algumas diferenças e semelhanças encontradas entre a Linguística e a Semiótica, bem como das definições e características do signo para as duas ciências. Enquanto a Linguística se dedicaria ao estudo do signo verbal, a Semiótica se dedicaria ao estudo dos mais diversos signos, não se restringindo ao verbal. O signo



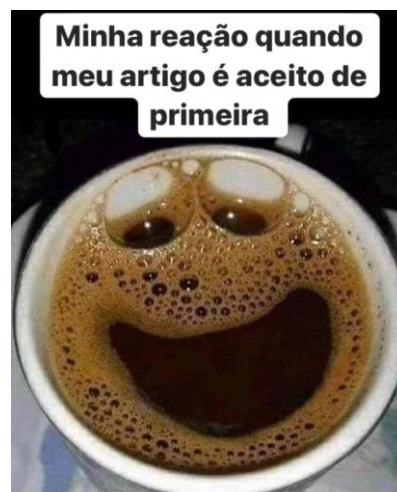


para Saussure é diádico, pois é formado pelo significado e significante, enquanto para a Semiótica de Peirce, o signo é triádico, já que é composto pelo objeto, *representamen* e interpretante.

#### 4. BARTHES, SEUS PRESSUPOSTOS EM UM EXEMPLO DE APLICAÇÃO

Após discutirmos brevemente sobre a linguística e a semiótica, com foco em Saussure e em Peirce. Neste tópico, abordaremos sobre outro autor importante para o estudo de textos multimodais: Roland Barthes. Apresentaremos, sinteticamente, o conceito de ancoragem, na imagem a seguir.

Figura 1 – Meme



Fonte: traduzido pelo autor, a partir de meme em língua inglesa.

Na imagem acima, podemos observar a representação imagética de uma xícara preenchida por café preto; e o texto verbal “Minha reação quando meu artigo é aceito de primeira”. No texto visual, notamos que a espuma do café forma uma expressão semelhante a de um sorriso humano. A relação entre os modos dessa imagem pode ser caracterizada como “ancoragem”, que segundo Gomes e Silva (2020), ocorre quando a imagem assume um caráter central, ao passo que o texto verbal age apenas como elemento de delimitação da polissemia presente no texto visual.

O texto verbal desta imagem age restringindo os diversos significados que podem ser atribuídos ao texto visual pelos leitores, que possuem conhecimentos de mundo diferenciados, cada um com base em suas experiências e expectativas. Na



ocasião, o articulista pretendeu ancorar as significações na que ele pretendia transmitir, isto é, o editor da imagem demonstrou, entre todas as possíveis interpretações para aquele texto visual, um caminho possível para chegar ao entendimento sobre o que ele realmente quis compartilhar. Não podemos afirmar que o autor tem total controle sobre as possíveis interpretações que podem ser atribuídas a um texto, mas o autor demonstra caminhos possíveis para sua interpretação.

A ancoragem se sustenta na ideia de que o texto visual carrega diversos sentidos que são produzidos por cada leitor. Dessa forma, cada leitor poderia interpretar e atribuir um sentido ao texto visual de forma distinta da apresentada pelo articulista. Para Barthes “o texto direciona o leitor através dos significados da imagem, fazendo com que ele evite alguns sentidos e receba outros; por meio de um despacho muitas vezes sutil, ele o controla remotamente em direção a um significado escolhido antecipadamente” (BARTHES, 1977, p. 40 *apud* GOMES e SILVA, 2020).

Se um leitor visse o texto visual sem a presença do texto verbal, ele poderia, usando sua bagagem sociocognitiva, ativar uma série de significações para a imagem. Uma pessoa que costuma consumir café enquanto estuda ou trabalha pode associar a imagem aos estudos ou ao trabalho. Se outro articulista produzisse um texto escrito para acompanhar este texto visual, provavelmente teríamos um texto escrito que iria ancorar uma significação distinta, uma vez que “o verbal funciona como uma âncora, que tenta impedir a derivação de significados para além daqueles pretendidos no texto.” (GOMES e SILVA, 2020).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos, brevemente, sobre o papel das imagens no mundo contemporâneo, além de termos feito algumas considerações sobre as distinções e semelhanças existentes entre a linguística e a semiótica. No decorrer do capítulo, realizamos uma amostra de análise de imagem com base nos pressupostos de Barthes (1977).

Vimos que a Linguística e a Semiótica possuem semelhanças e diferenças: a Linguística é, para Saussure, a ciência que estuda cientificamente a linguagem, e a Semiótica, por sua vez, é a ciência geral dos signos. Assim, enquanto a Linguística se dedicaria à linguagem “verbal”, a Semiótica estuda os mais diversos signos. Ressaltamos







também que o signo, para Saussure, é diádico, pois possui “significante e significado” e para Peirce, o signo possui três categorias: primeiridade, secundidade e terceiridade”

Apresentamos, ainda, alguns conceitos de signo linguístico retirados de portais da internet e revisamos, brevemente, os principais pressupostos de Charles Sanders Peirce, como primeiridade, secundidade e terceiridade, entre outros. Por fim, vimos, na prática, o conceito de “ancoragem”, de Barthes (1977). Estas considerações foram ainda iniciais sobre os fenômenos discutidos ao longo do capítulo, porém novas reflexões podem ser feitas, com análises de outras categorias propostas pelos autores aqui mencionados.

## REFERÊNCIAS

BECCARI, Marcos; PORTUGAL, Daniel B. **Linguagem & Visualidade**: Caderno do curso, Filosofia do Design Cursos, 2013.

FIDALGO, António; GRADIM, Anabela. **Manual de Semiótica**. Ubi. Portugal. 2004/2005. p.141 a 165.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, F. W. B; SILVA. L. V. Letramento visual e a leitura de textos multimodais: um olhar sobre a relação entre imagem e texto visual na semiologia de Roland Barthes. In: LACERDA, N. A. (org.) **Leitura, compreensão de textos e ensino**: percepções, letramento visual e multimodalidade em diferentes gêneros e suportes. Teresina: EDUFPI. 2020.

GOMES, Francisco Wellington Borges. **Aula 06 Semiótica de Peirce**. Revisão. 2020. (1h20m01s). Disponível em: < <https://youtu.be/DIRxeOjxpAM> >. Acesso em jul. 2020.

PEGORARO, Éverly. Estudos Visuais: principais autores e questionamentos de um campo emergente. **Domínios da Imagem**, Londrina, ano IV, n. 8, p. 41-52, maio, 2011.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**: I Objetos teóricos, São Paulo: Contexto, 2018.

RABELO, Cláudio R. Z. **Aula de Semiótica Americana - Peirce #1** (O que é semiótica). 2014. (31m30s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HAIJdDg0d5Q>>. Acesso em: jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Aula de Semiótica Americana - Peirce #02**. 2014. (35m20s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TR10D7XyqQ4>>. Acesso em: jul. 2020.

RIBEIRO, Angelica. **Cultura visual: a influência das imagens**. In Angélica Ribeiro (website). 2018. Disponível em



<https://www.angelicaribeiroartista.com/post/2018/08/16/cultura-visual-a-influencia-das-imagens>. Acesso em 12 de junho de 2020.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**. Londres: Sage, 2001.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 196-215 - maio/ago. 2014.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleções primeiros passos;)

Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/258550/mod\\_resource/content/1/oq-uesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/258550/mod_resource/content/1/oq-uesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf)

<[https://www.soportugues.com.br/secoes/seman/seman4\\_2.php](https://www.soportugues.com.br/secoes/seman/seman4_2.php)> . Acesso em 21 de fev. de 2021

<<https://conceito.de/signos>>. Acesso em 21 de fev. de 2021

<<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/signo-conceito-basico-da-linguagem.htm>>. Acesso em 21 de fev. de 2021



## GÊNEROS ORAIS: OBJETOS DE ENSINO COMO SUPORTE ÀS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-3

George Pereira Brito<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Graduado em Letras. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

### RESUMO

Este trabalho, fundamentado pelas teorias baseadas nos estudos dos eixos de ensino, especificamente, da linguagem oral. Trata de um estudo e análise do ensino da oralidade na sala de aula. Nosso objetivo é analisar, a partir de questionários feitos a professores de língua portuguesa, como tem sido ensinado os gêneros orais, nas escolas do cariri paraibano. Assim como, entender como é feita a escolha dos gêneros orais, e quais as estratégias que norteiam o ensino de língua portuguesa. Trabalhamos com um *corpus* constituído de entrevistas realizadas a professores do ensino fundamental, médio e superior, cuja análise indica existir um trabalho com a oralidade, mas que ainda é preciso exercitar os domínios na escola. Além disso, é importante ressaltar que, não dá para o professor de português utilizar apenas o livro didático como suporte às aulas de língua portuguesa, uma vez que as escolas ainda estão voltadas para uma cultura grafocêntrica e usar apenas o livro didático ou atividades de decodificação são vistas como único meio para trabalho docente. Neste sentido, este artigo não objetiva ignorar as atividades referentes à escrita, pois acreditamos que o ensino através dos gêneros orais, também está relacionado com a linguagem escrita, constatação esta que foi verificada através das reflexões e experiências dos profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino. Ensino de língua portuguesa.

### 1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo os trabalhos com textos na sala de aula eram feitos a partir de conceitos e instrumentos que generalizavam o ensino-aprendizagem. À medida que se estudava “texto”, as análises eram sempre de ordem gramatical e de, por exemplo, identificação de sujeito. A partir dessa generalização das propriedades dos textos, como explicar aos alunos que alguns desses textos nem sempre se encaixam nessa classificação generalizada?



É importante ressaltar, como diz ROJO (2004), que o texto em seu funcionamento em condições de produção e leitura do gênero, trata de focar e evidenciar as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suportes aos funcionamentos cognitivos.

E desta forma, os gêneros textuais assumem grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, tantos nas aulas de língua portuguesa quanto de outras matérias que compõem a grade curricular da educação básica. E há muito tempo tem-se trabalhado com diversos gêneros textuais nas escolas, inclusive, com o suporte do livro didático, mas a grande questão é: *como a prática da oralidade tem sido trabalhada a partir do livro didático?*

Ao componente de Língua Portuguesa cabe, então, “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL/MEC, 2017, p. 65-66).

O trabalho com gêneros textuais na escola torna-se de suma importância, para que o aluno desenvolva, a partir deles, competências de leitura, de interpretação e escrita. É geralmente na escola que muitos alunos passam a ter contato com alguns gêneros textuais, e são: e-mail, charge, romance e etc. Além disso, os meios sociais têm proporcionado cada vez mais o contato do aluno com os gêneros.

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia (MARCUSHI, 2008. p. 161).

A necessidade de se trabalhar os gêneros textuais nas escolas vem sendo discutida há mais de uma década. Os PCN, por exemplo, abordam essa necessidade:

Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; - compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de





participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (p.33).

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a escolha dos gêneros orais e a suas práticas nas aulas e, desta forma, verificar se há o auxílio do livro didático como contribuinte para a realização e aprendizagem dessa prática.

## 2. ORALIDADE COMO OBJETO DE ESTUDO

O ensino da oralidade é uma prática considerada nova, pois somente depois da virada linguística que ocorreu na década de 60, que os estudiosos dessa área passaram a ter um olhar mais especial para a prática da oralidade. Entretanto, ainda é perceptível as práticas de ensino da oralidade muito voltadas apenas em detrimento da escrita e leitura ou como atividade de decodificação do código escrito.

A atividade de leitura não é considerada errada, porém, não engloba todos seus objetivos educacionais, pois está atrelada somente a um eixo do ensino de língua portuguesa. Segundo os PCN (2017) o aluno deve aprender a utilizar as diferentes linguagens, com o objetivo de se comunicar em diversos contextos e com o intuito de produzir sentidos que levem ao diálogo.

Dentre as seis competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, presente nos PCN (2017), apontam a importância do ensino da linguagem oral para o desenvolvimento da comunicação e interação interpessoais.

Segundo Gomes (2007, p. 13),

Como instrumento principal no processo de construção do conhecimento, a Língua Portuguesa deve ser levada ao aluno como meio de expansão das possibilidades de uso de uma língua, já conhecida e dominada em sua variedade oral. A escola fica, então responsável por ensinar a língua padrão em suas habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, organizadas pelos PCN em dois eixos.

A partir da posição de Gomes (2007), podemos considerar que aos dois eixos do ensino de língua portuguesa, a língua oral e a língua escrita, devem ser atribuídos a mesma importância, pois da mesma maneira que o professor deve passar para os seus





alunos a relevância de saber utilizar a linguagem padrão e também devem considerar a variação linguística em diferentes contextos. Como afirma SCHNEUWLY:

[...] postulamos que a aprendizagem deve se dar sobre atividades complexas nas quais possa intervir um certo controle do sujeito, o ângulo escolhido deve, conseqüentemente, ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis a atividade consciente. (SCHNEUWLY, 1994, p. 36).

Desta forma, é comum ouvir dizer que o oral não é ensinável ou que não é objeto de estudo, uma vez que já é uma prática que parte dos alunos dominam e que é adquirido cotidianamente. Em contrapartida, ensinar o oral é “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediadas.” (SCHNEUWLY, 1994, p.143).

### 3. A ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO

A linguagem oral possui a habilidade de manifestar a realidade social estabelecendo, assim, relações interpessoais já existentes. Dessa maneira, o âmbito dessa modalidade de ensino possui uma vasta lista de tipos de comunicação oral, como o teatro, entrevista, debate, discurso, etc. Isto posto, segundo Pontes e Costa (2008), essas atividades contribuem para o desenvolvimento, principalmente, em diferentes ambientes de comunicação, assim como, auxilia no desenvolvimento cognitivo.

Segundo as Pereira e Oliveira (s.d.), o material didático é capaz de ensinar a prática da oralidade sem se deter às práticas tradicionais do ensino de LP. No entanto, nem sempre a linguagem oral é objeto de estudo. Diferentemente dos estudos das décadas de 70 e 80 que tratavam o oral e escrito como dicotômicos com tratamentos diferentes a cada um. Nos estudos atuais vê-se que a escrita e oralidade têm muito mais em comum que divergências.

Nas escolas brasileiras, ainda é uma prática comum os professores darem maior atenção à linguagem escrita em detrimento às práticas da linguagem oral como objeto de ensino, e embora os Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN) enfatizam quanto a





importância trabalhar com os gêneros do discurso. Porém, é necessário compreender que ao levar um gênero para a sala de aula “ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1994, p.76). É possível que, uma das razões para não se trabalhar com atividades que envolvam os gêneros orais é a convicção de que a escola é um lugar apenas de desenvolvimento da linguagem escrita.

#### 4. ANÁLISE DE DADOS

Constituindo o *corpus* deste trabalho temos um questionário respondido por profissionais da área de língua portuguesa. Objetivamos aqui, analisar se há a presença de atividades que desenvolvam as práticas do gênero oral nas salas de aula. Nomeamos aqui os professores contribuintes como X, Y e Z com o objetivo de preservar a imagem de cada profissional.

O professor X trabalha na rede privada, trabalho com turmas de 6° ao 9° ano. Na rede pública estadual, em uma turma de ciclo IV da EJA (relativa a 8° e 9° anos regulares do ensino fundamental) e duas turmas de ciclo VI (relativas ao 3° ano do ensino médio regular). O professor Y e leciona em turmas do 2° e 3° ano do ensino médio e também trabalha em turmas do ensino superior do curso de fisioterapia, ambas em instituições privadas, o professor nomeado como Z trabalha no ensino médio de uma escola pública.

Os professores tiveram de responder o seguinte questionário:

1. *Em seu trabalho como docente, como você tem observado o trabalho com a oralidade nas salas de aula?*
2. *Os livros didáticos que você usa apresentam/propõe atividades orais? Se sim, como?*
3. *Como tem sido seu trabalho com a oralidade?*
4. *Qual a importância dada pela escola com os trabalhos com a oralidade?*

Agora, daremos uma atenção especial às falas dos professores contribuintes sobre a oralidade. É importante destacar a importância dessa contribuição para nossa pesquisa, uma vez que, estes estão em contato com a sala de aula e nos proporcionaram um conhecimento real dos trabalhos com a oralidade. Abaixo estão as perguntas seguidas das respostas dos contribuintes:



1. Em seu trabalho como docente, como você tem observado o trabalho com a oralidade nas salas de aula?

**X** - Vejo o trabalho com a oralidade como algo de extrema importância, visto que, através dele, há uma valorização da fala do aluno, do que ele tem a dizer. Infelizmente, parece que essa modalidade de uso da língua é deixada de lado muitas vezes, e a escrita é tida como o fim de tudo. Mas é preciso que atentemos para a valia da oralidade, até porque a grande maioria de nossos alunos faz uso dessa modalidade com muito mais frequência que a escrita, e precisam exercitar o seu domínio na escola.

**Y** - Hoje o ensino permite nos provocar o discente de forma múltipla, de diversas formas. Por ser hoje além de docente, gestora, e assídua da valorização da educação permanente das novas tecnologias, sejam elas, tecnologias leves ou duras, e também da oratória, ao ponto de compreender quais são os canais, individualmente falando, de cada um do meu aluno, se ele é mais visual, se ele é mais sensitivo, então tentando apostar isso para um bom processo de ensino e aprendizagem. Eu acredito que para um profissional se consolidar em um mercado de trabalho, se faz necessário um estímulo com algumas dinâmicas em grupos, com metodologias ativas, apresentação de seminários em sala de aula, buscando um processo de conscientização quanto a necessidade de se comunicar bem, por que se a gente não se comunica bem, futuramente, a resposta não vai ser tão positiva quanto ao mercado de trabalho. Uma vez que, hoje o mercado de trabalho tenta absorver pessoas mais dinâmicas, mais comunicativas, não dizendo que pessoas mais tímidas, introvertidas não tenham potencial. Eu acho que é um estímulo independente de ser introvertido ou não. O saber se comunicar vai além desses dois conceitos.

**Z** - Não respondeu.

2. Os livros didáticos que você usa apresentam/propõe atividades orais? Se sim, como?

**X** - Os livros didáticos atualmente já têm espaço para a oralidade. Ainda não é o ideal, mas já vemos gêneros orais com mais frequência: a entrevista oral,





o debate, a mesa-redonda. Logicamente, é muito menos que a metade dos gêneros, mas já vejo uma mudança positiva. Os livros que uso possuem atividades nesse sentido, mas procuro trazer atividades extras de oralidade, como análises orais, comentários, leituras compartilhadas, seminários, rodas de leitura, dinâmicas de grupo direcionadas, entre outros.

**Y** - Infelizmente os livros que eu utilizo eles não propõem atividades orais, mas hoje em dia, existem softwares e outras estratégias que pode utilizar a oralidade. Principalmente nas metodologias ativas que usam da oralidade, com maior a fim, de forma mais brusca.

**Z** - Os livros didáticos já incluem em seus conteúdos os trabalhos com a oralidade, mas ainda é de nossa responsabilidade, selecionar aqueles que farão parte dos estudos dos alunos. Não dá para trabalhar entrevista todo ano, por exemplo.

### 3. Como tem sido seu trabalho com a oralidade?

**X** - O meu trabalho com a oralidade é diário. Procuro dar voz aos estudantes, gosto de observar a evolução em suas falas cotidianas. Tudo geralmente começa com leituras oralizadas (que reconheço não serem de fato atividade de oralidade, pois são oralizações de textos já prontos), as quais vão ajudando a dissipar a timidez dos estudantes. Depois, começo a programar atividades de oralidade como as citadas anteriormente, fazendo com que o estudante se perceba como senhor de seus discursos. É gratificante ver a evolução, que se reflete na escrita também, embora este não seja o objetivo principal.

**Y** - Frente as turmas, eu acho que eu já respondi de alguma forma, eu tento estimular-los com dinâmicas em grupo, metodologias ativas, apresentação de seminário, estimular a construção de trabalho científico, apresentação em alguns congressos e eventos da área. Mas sobre a ótica da formação pessoal, eu já fiz dois cursos de oratória, um básico e um avançado, e atualmente estou matriculadx no curso de PNL - Programação Neuro Linguística. E a minha função de docente e gestora, hoje não me permite ficar inerte. Eu preciso está me qualificando, tentando buscar uma melhor oratória sempre.





**Z** – É um trabalho que não para, todos os dias analisamos práticas de inclusão ou não desses gêneros orais

4. Qual a importância dada pela escola com os trabalhos com a oralidade?

**X** - Vejo que a escola, no geral, ainda está muito voltada para uma cultura grafocêntrica. Se nós, professores, não tivermos em mão materiais escritos, como provas, produções escritas, atividades em cadernos, dá-se a entender que não estamos fazendo nosso trabalho. É como se a escrita fosse o único meio de usar a língua. Aos poucos vamos mostrando que a oralidade é um eixo que sustenta a maioria das formas de comunicar, e, caso a escola não perceba isso, será responsável pela formação incompleta dos estudantes, que possivelmente nem saberão usar a própria voz.

**Y** - A instituição de ensino, na qual faço parte, proporciona alguns espaços de estímulo e protagonismo estudantil alguns são dentro de sala de aula, por exemplo: as apresentações de seminários, essa participação nas aulas de metodologias ativas com proposta de protagonismo estudantil, de um ensino diferente do ensino que eu tive, que foi com a metodologia mais tradicional. Mas a gente também provoca no aluno algumas experiências fora da sala de aula, como por exemplo: as monitorias, projetos de extensões, a gente tem lá na instituição algumas amostras também, ligas acadêmicas, espaços como o Diretório acadêmico, com os DCEs, e acho que no momento das disciplinas e com as avaliações práticas, eles também são estimulados nesse processo de oratória. Mas, a gente entende que ainda existe uma dificuldade dentro a esses estímulos que a escrita continua sendo o carro chefe da educação.

**Z** - Não respondeu.

É importante observar que todos os professores contribuintes destacam a importância de se trabalhar com gêneros orais na sala de aula, e reconhecem a que ainda não é um dos focos da escola, uma vez que, quando o suporte às aulas não é o livro didático, é a sequência didática fornecida pela própria escola. Podemos observar que os professores ainda têm essa preocupação de incluir nos currículos os gêneros que abordem essa linguagem oral.





## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições dos profissionais da educação que responderam aos questionamentos, podemos concluir que, ambos atribuem às suas aulas a importância da prática da oralidade. Desse modo, vale ressaltar que muitas vezes as instituições não colaboram para a realização dessa prática, fazendo com o que, muitas vezes, os professores não insiram as suas aulas essa prática, se detendo somente a prática da escrita e do ensino da norma padrão gramatical, também evidenciando a escrita.

Desta forma, objetivamos também trazer algumas reflexões que possam levar a uma renovação metodológica nas aulas de língua portuguesa a fim de que possam contemplar realmente a prática discursiva da oralidade, como destaca a professora X na primeira pergunta “Infelizmente, parece que essa modalidade de uso da língua é deixada de lado muitas vezes, e a escrita é tida como o fim de tudo. Mas é preciso que atentemos para a valia da oralidade”. E nessa perspectiva é importante que o professor tenha mais clareza sobre essas práticas para que possa valorizar todas as possibilidades de produção oral ou escrita e isso é possível através de incentivos à formação continuada, para que tanto ele quanto o aluno tenham efeitos e sentidos pretendidos nas mais diversas situações de interação verbal dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.
- BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2007
- SCHNEUWLY, Bernard DOLZ; Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



## CAPÍTULO IV

### AS INTERFACES DA LEITURA: DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-4

Alessandra Figueiró Thornton<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

#### RESUMO

Os prejuízos causados pela leitura insuficiente representam uma lacuna à educação. O desempenho de brasileiros no Ensino Básico (Enem/PISA) tem demonstrado esses danos ao longo dos anos escolares. Assim, a lacuna observada à leitura atinge o estudante nas linguagens, mas também em todo o currículo, visto que compreender é parte de qualquer campo educacional. Este artigo apresenta uma análise dos estágios que compõem a leitura e as habilidades cognitivas necessárias em um leitor proficiente. Essas habilidades supõem o domínio de duas habilidades: a decodificação e a compreensão leitora (CL). A decodificação é abordada nos primeiros anos de estudo, ao passo que a CL corresponde ao estágio seguinte à leitura. Decodificar sem compreender é apenas um ato mecânico, e compreender sem decodificar é impossível. O que se observa, porém, é que muitos estudantes, encontram-se na fase inicial da aquisição da leitura, visto estão aptos a fazer o reconhecimento das palavras, mas não compreendem de forma eficaz. Isso vai ao encontro dos índices encontrados em testes de leitura. Destaca-se aqui a necessidade de políticas que abordem o ensino e a aprendizagem da leitura, especialmente na escola pública, a qual, notadamente é a que apresenta os números mais baixos relativos à leitura proficiente.

**Palavras-chave:** Leitura. Decodificação leitora. Compreensão leitora. Ensino.

#### 1. INTRODUÇÃO

Há diversas concepções acerca de como se dá a aquisição da leitura pelo leitor (LEFFA, 1996), no entanto, em linhas gerais, tais conceitos podem ser sintetizados em duas caracterizações: a) como decodificação mecânica dos signos linguísticos, a qual se dá por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana); b) como processo de compreensão abrangente, cuja abordagem engloba componentes sensoriais, emocionais, intelectuais,





fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Certamente, em cada concepção considera-se o foco em um determinado aspecto da apropriação da leitura, sem perder de vista que ambas são necessárias à leitura proficiente, ou seja, decodificar sem compreender é um ato supérfluo, ao passo que compreender sem decodificar, impossível (MARTINS, 1994).

Ante o exposto, o presente artigo pretende abordar os processos relativos à leitura proficiente, exemplificando como eles se dão, a partir da decodificação e compreensão leitora.

## 2. LEITURA

Em relação aos modelos de leitura, destacam-se aqueles centrados na leitura como um ato perceptual, chamados de ascendentes; ou, aqueles que operam como um processo cognitivo, denominados descendentes. No processo ascendente, ou *bottom-up*, a leitura está definida como uma ação decodificadora, pois decifra unidades linguísticas individuais como fonemas, grafemas, palavras, frases e constrói o significado textual das pequenas unidades para as maiores (das partes para o todo). Está centrada, portanto, na decodificação. Contrastando o processo *bottom-up* – o *top-down* (descendente), está focado no receptor e inclui cognição e obtenção de significado nos primeiros níveis de leitura, e a sequência no processamento se dá por meio de previsões sobre o significado para pequenas unidades progressivamente (DAVIES, 1995). Além desses, destaca-se o processo interativo que se dá a partir de uma integração entre os dois processos (ascendente e descendente).

Sob essa perspectiva, a leitura é o resultado da integração do leitor com o texto, o que resulta na construção do significado. Nesse processamento, o leitor assume um papel altamente ativo, pois seu conhecimento prévio é tão relevante quanto às informações que estão contidas no texto. No processamento *bottom-up* ou ascendente (do texto para o leitor), o sentido encontra-se nas palavras e nas frases. Essa concepção está centrada exclusivamente no texto e não há como explicar fenômenos tão comuns, como o uso de inferências pelo leitor, bem como a formulação de hipóteses para (re)construir o sentido daquilo que lê (SOLÉ, 1998). No processamento ascendente, o leitor iniciante tem o hábito de decifrar letra por letra, palavra por palavra, sem





necessariamente obter a compreensão. O decifrar vem antes, portanto, da ativação do conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico (KLEIMAN, 1998). Diferentemente do processamento ascendente – *bottom-up* –, no descendente – *top-down* (do leitor para o texto), é o leitor o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Com isso, o mesmo texto pode variar de leitor para leitor. Entram em jogo nesta interface leitor-texto, as experiências prévias existentes, de maneira que o texto apresenta lacunas que serão devidamente preenchidas pelo leitor através do conhecimento de mundo adquirido.

Em face disso, na concepção interativa da leitura, tem-se um aspecto associativo entre a atuação do leitor com o texto, de maneira que ele se vê diante dos elementos que compõem uma determinada leitura; além de identificar que há expectativas a respeito do que lê, trazendo à tona seus conhecimentos, ideologias, crenças e opiniões. Kintsch (1988) realça esses aspectos quando aponta uma peculiar dimensão em relação ao texto, de forma que as bases textuais e, conseqüentemente, o significado, não se encontram como objetos do mundo, mas formam-se a partir do resultado de certos processos psicológicos e cognitivos envolvidos no ato da leitura, ou seja, à medida que um texto é lido, as únicas coisas que estão externas à mente do leitor são as formas gráfico-simbólicas numa determinada página, pois as palavras, frases e sentenças expressas através desses símbolos gráficos se organizam hierarquicamente, formando processos psicológicos complexos na mente do leitor (KLEIMAN, 2016).

Desse modo, o modelo interativo enfatiza a ideia de que os dois processamentos – *bottom-up* e *top-down* – interagem no desenvolvimento da compreensão do texto, uma vez que, para que se concretize a leitura, o reconhecimento das palavras necessita ser rápido e eficiente, assim como se faz necessária a previsão sobre o que irá aparecer no texto (SANTOS; KADER, 2009).

### 3. DECODIFICAÇÃO LEITORA

A decodificação leitora ou o reconhecimento de palavras é a habilidade que tem o leitor de transformar letras impressas em um código fonético (PERFETTI, 1982). E o passo mais importante para a identificação da palavra escrita é a utilização do princípio alfabético, de modo que o leitor seja hábil em representar uma letra ou a combinação de letras em fonemas (STANOVICH, 1986). Portanto, a leitura de palavras isoladas





abrange um processo de decodificação grafofonêmica que engloba aspectos relativos à identificação da letra e seu respectivo som, ao reconhecimento da palavra (acesso ao léxico), além do seu significado (acesso semântico) (DELLISA; NAVAS, 2013).

De forma operacional, quando uma palavra é lida, passa, inicialmente, pela decodificação em relação aos seus fonemas, além dos traços das letras para, em seguida, ser reconhecida através de duas vias, ou o chamado Modelo de Dupla Rota, que contempla dois processamentos – a via fonológica e a via lexical (COLTHEART, 2013).

No Modelo de Dupla Rota, a leitura da palavra pode acontecer de duas maneiras: a palavra pode ser processada por uma das duas rotas ou mesmo por ambas, de forma que na rota fonológica há a conversão do grafema (letra) em fonema (som), ao passo que na rota lexical semântica a palavra é acessada como um todo e, conseqüentemente, seu significado (CORSO; SALLES, 2009). Quanto à rota fonológica, não há um acesso à leitura das palavras irregulares, diferentemente do acesso via rota lexical, que é mais eficiente, especialmente com palavras regulares; ineficaz, porém, com pseudopalavras. A alternância e a variabilidade no uso das duas rotas encontram-se diretamente ligadas à habilidade do leitor, bem como às características da palavra lida. Depreende-se com isso que é necessária a ocorrência de domínio das duas rotas para que haja o reconhecimento da palavra e, conseqüentemente, a aquisição de uma leitura eficiente. Com isso, a leitura não se resume apenas ao processo de decodificação, porém, entende-se que é preciso decodificar para que ocorra a continuidade no acesso à aquisição fluente da leitura, e também para que aconteça o processo de compreensão leitora.

Da leitura (decodificação/reconhecimento de palavras) à compreensão leitora são necessárias habilidades que se apreendem (ou não) no processo de escolarização, especialmente aquelas que são construídas nos anos iniciais do processo de alfabetização. Em vista disso, no campo da aquisição das linguagens, é preciso destacar o papel importante de um ensino que privilegie o aprendizado significativo dos estudantes, especialmente nos anos iniciais da alfabetização, para que, ao chegarem aos anos finais do Ensino Básico, tenham construídas as competências necessárias para uma aprendizagem consistente, que influenciará toda a trajetória dos aprendentes leitores, aptos a uma visão de mundo que lhes possibilite atuar de forma crítica, como agentes de suas escolhas.



Deduz-se, portanto, que o reconhecimento de palavras é uma competência extremamente importante na leitura de um texto, isto é, ser um leitor proficiente caracteriza-se pela habilidade de, além de utilizar estratégias de antecipação, que devem estar organizadas cognitivamente de forma automatizada, dispor de uma leitura tão rápida, fluente e precisa, de modo que sobram, dessa forma, mais recursos disponíveis à compreensão (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004). No entanto, ainda que seja consenso que a leitura se dá através do domínio de ler palavras e textos com precisão, apenas esses fatores não são suficientes para que ocorra a compreensão, que será abordada na sequência.

#### 4. COMPREENSÃO LEITORA

A compreensão leitora se dá por meio da integração do leitor com algumas variáveis externas, de modo que seu acesso está vinculado à forma como o leitor se relaciona com o texto e o contexto. Consoante a isso, Smith (2003, p. 39) destaca que, “a base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada encontrando sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo, fazendo uso de nossa teoria de mundo”. E isso obviamente, acontece através das experiências e do conhecimento de mundo preexistentes no leitor, ou seja, se não há bases que sustentem aquilo que é lido, também não é possível estabelecer relações de previsão e inferência.

A apreensão de significado é, de acordo com Flôres e Gabriel (2017), um processo neurocognitivo complexo, o qual envolve múltiplos aspectos, dentre eles destacam-se: o reconhecimento de palavras; a recodificação de signos; a interpretação de elementos lexicais e gramaticais; a concentração de blocos conceituais; a assimilação de palavras-chave; a organização, seleção e categorização de princípios; a associação das ideias contidas no texto com o conhecimento prévio; a antecipação de informações; o levantamento de hipóteses, a elaboração de inferências; a aquisição de pressupostos e subentendidos; a concentração; atenção, avaliação e monitoramento dos processos mentais e metacognitivos utilizados durante o processo de apreensão de significado.

Para um melhor entendimento de como se estrutura a forma como os leitores constroem o significado de um texto, além dos processamentos mentais de que dispõem para recuperar sua significação, é preciso que se investigue como as pessoas lembram o conteúdo daquilo que leem. E, para isso, destaca-se um estudo proposto por Sachs







(1967), que investigou como as pessoas recordavam de frases como: “Ele enviou uma carta sobre isso a Galileu, o grande cientista italiano”. Em seu estudo, a pesquisadora pede aos leitores que, após alguns minutos, recordem-se da frase lida, de maneira que muitos ficaram inseguros sobre a forma exata da frase e, confusos, trocavam termos na sentença sem que se alterasse o significado, ou seja, lembravam bem que não haviam lido algo como: “Galileu, o grande cientista italiano, enviou-lhe uma carta sobre isso”, cuja significação altera por completo o sentido da frase (SACHS, 1967 apud OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017). Com isso, Sachs (1967 apud OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017) concluiu que, após curto período de tempo, as pessoas esquecem a forma exata como algo foi expresso em um texto, mas, ainda assim, lembram-se com precisão do significado referido. Isso é conhecido como representação global da significação do texto. Essa representação pode, ainda, ser denominada de “modelo mental” ou, como proposto por Kintsch (1988), o chamado “modelo de situação” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Esse modelo apresenta níveis diferentes de processamento do texto, visto que o leitor deve combinar os significados das palavras, formando, assim, unidades de ideias, ou proposições, interligadas estruturalmente, com o objetivo de constituir a microestrutura do texto. No entanto, apenas a microestrutura não garante a obtenção do significado, pois enquanto lê, o leitor deve identificar tópicos globais e suas conexões, para obter o significado e a formação das proposições (microestrutura), elaborando, assim, uma estrutura anterior e, portanto, mais abrangente – a macroestrutura (CORSO, 2012, KINTSCH; VAN DIJK, 1978).

Além disso, para que haja a compreensão em níveis mais complexos, após a compreensão da base textual, pressupõe-se a ativação de informações relativas à situação encontrada no texto, da memória de longo prazo (KINTSCH, 1988). Tais informações formam o produto das representações cognitivas, que são expressas por pessoas, eventos, ações e contextos. Essas representações também são acionadas na produção de inferências e no preenchimento de lacunas no texto. Neste nível, a compreensão demanda processos descendentes (top-down). Ao final, na integração de pontos essenciais do texto ao conhecimento prévio do leitor, dá-se cognitivamente o modelo de situação. Além do modelo de situação que, invariavelmente, ocorre durante a leitura de um texto, há também as competências necessárias para que se realize a compreensão significativa daquilo que se lê. Dentre as principais competências,





destacam-se a *ativação de significados*, a *compreensão e vinculação de frases*, as *inferências*, a *monitoração da compreensão* e a *compreensão da estrutura de texto* (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017).

Dessa forma, para que alcance a CL, o sujeito, em tese, necessita atingir alguns estágios relacionados à aprendizagem da língua escrita. O primeiro constitui-se da aquisição do reconhecimento de palavras e da habilidade de converter a escrita ortográfica em compreensão fonológica das palavras e, dessas, para o significado; ou ainda, levando-se em conta a escrita, passar da fonética à ortografia. Tais habilidades são consideradas específicas e comumente chamadas de “mecânica da leitura” ou decodificação (SÁNCHEZ, 2004).

O segundo estágio pressupõe a utilização dessas habilidades (de domínio da escrita alfabética e do reconhecimento automático das palavras) para que possa haver comunicação por meio da escrita, bem como para compreender aquilo que é comunicado. Nessa etapa, o desenvolvimento de recursos psicológicos e cognitivos sofisticados tornam-se essenciais para que essas competências relacionadas ao reconhecimento de palavras e à compreensão se deem de maneira simultânea. No último estágio encontram-se articuladas a mecânica da leitura, bem como a habilidade de compreender textos; conexão essa que se dá por complexas redes de habilidades psicolinguísticas e neurocognitivas que se solidificam no leitor, e que se relacionam na formação do conhecimento e na CL (BITTENCOURT et al., 2015).

## **5. PESQUISAS EM COMPREENSÃO LEITORA**

Sabe-se que a leitura é uma das atividades cognitivas mais sofisticadas desenvolvidas pelo ser humano, de forma que tem recebido a atenção de variados campos de estudo. Isso se dá em decorrência dos complexos processos necessários à leitura, de maneira que aborda aspectos que vão ao encontro de áreas como a Linguística, às Neurociências, à Análise do Discurso, à Psicologia Cognitiva, à Inteligência Artificial, dentre outras áreas do saber. Na sequência, portanto, destacam-se alguns estudos que merecem relevância neste artigo, pois vão ao encontro da análise que aqui se estabelece.

Assim, em uma pesquisa proposta com alunos do Ensino Fundamental (EF), Beluce, Inácio, Oliveira, Franco (2018) investigaram a CL relacionada ao desempenho





escolar autopercebido em alunos do 2º ao 9º ano. Participaram do estudo 298 estudantes matriculados em escolas públicas dos Estados de São Paulo e Paraná. Houve aplicação coletiva de dois testes de Cloze: o 1º teste aplicado na fase inicial do EF e o outro na fase final. Após os resultados, os estudantes foram classificados no nível 'instrucional'. Além disso, os estudantes que apresentaram melhor CL, também foram os que melhor se autoavaliaram. Observou-se ainda diferenças estatisticamente significantes entre a pontuação no teste Cloze e a autopercepção do desempenho escolar.

Com um público de estudantes universitários, Sadoyama e Sadoyama (2012), examinaram a correlação de um teste de CL e desempenho acadêmico em práticas de leitura e produção textual no Ensino Superior. O objetivo central da pesquisa foi averiguar a dificuldade de produção textual em avaliações discursivas pela falta da CL em alunos do Ensino Superior. O estudo, de caráter transversal, utilizou uma avaliação discursiva que avaliou a prática de leitura e, concomitantemente, a aplicação do teste Cloze. Fizeram parte desse estudo 40 alunos do curso de Biologia. Na avaliação, foram propostas três questões discursivas, cada uma com três subitens. Todas as questões tratavam de conceitos introduzidos às aulas teóricas, antes da avaliação.

O critério de avaliação do teste se deu pelo número de acertos obtidos nos dois textos, cuja forma de correção foi literal, atribuindo-se um ponto para cada resposta à palavra omitida. Por fim, os pontos foram convertidos em percentual de acerto para a obtenção dos níveis de CL, bem como para a avaliação discursiva. Assim, 7 (17,5%) atingiram um percentual de acerto de 50% na avaliação discursiva. A média do resultado do teste Cloze para dois textos diferentes foram, respectivamente, 36,9% (texto1) e 33,7% (texto2). Apenas 5 (12,5%) dentre os 40 estudantes demonstraram um nível de compreensão leitora independente, de forma que a maioria (70%), apresentou um baixo desempenho em compreensão textual. Os resultados evidenciaram que os estudantes que tiveram resultado melhor no Cloze também tiveram melhor desempenho na avaliação discursiva, concluindo-se que, os alunos com baixo rendimento em CL têm maiores dificuldades na produção textual.

Consoante a isso, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) examinaram a relação entre CL e o desempenho escolar em Português e Matemática, em 434 estudantes do EF, do 6º, 7º, 8º e 9º anos, oriundos de diversas escolas públicas do interior de SP. Foi





aplicado, coletivamente, o teste de Cloze. Os resultados apontaram relação entre a CL e o desempenho escolar. Alunos que tiveram melhores níveis de CL também apresentavam desempenho escolar mais satisfatório nas duas disciplinas.

Ao discutirem os dados obtidos, as autoras concluem que a CL da maioria dos alunos desse estudo pode ser considerada, segundo a tabela de classificação de Bormuth (1968), no nível 'instrucional', visto que a média de pontos de 21,8 correspondeu a aproximadamente 54,5% de acertos, ou seja, este estágio corresponde aos leitores que demonstraram abstração apenas para compreender algumas idéias trazidas no texto, necessitando de auxílio externo para que houvesse a apreensão de significado e CL.

Relativo ao desempenho nas disciplinas de Português e Matemática, a maior parte dos alunos obteve conceito expresso em 'Realiza'. Nos extremos, encontram-se os conceitos 'Realiza plenamente', alunos que ficaram acima da média, sobretudo na disciplina de Português, e 'Em processo', o que denota um desempenho insatisfatório. Em Português, os estudantes com conceito 'Realiza plenamente', foram os que melhor compreenderam o texto, correspondendo ao nível 'independente' de leitura com aproveitamento médio de 64,5% de acertos. Aqueles que tiveram o conceito 'realiza', demonstraram compreender apenas o suficiente (média de 53% de acertos), isto é, estavam incluídos no nível 'instrucional'.

Por fim, os alunos que estavam 'em processo' tiveram baixa compreensão textual (média de 43,5% de acertos) e foram inseridos no nível de 'frustração', pois não apresentaram compreensão da informação lida. Os resultados foram similares em Matemática, pois os alunos com conceito 'em processo' também foram aqueles que demonstraram menor compreensão em leitura, com aproveitamento médio de 47,5% de acertos. Os alunos com conceito 'realiza' estavam no nível instrucional com 54,7% e os que apresentaram o conceito 'realiza plenamente' acertaram em média aproximadamente 60,2% apresentando compreensão independente.

A CL dos estudantes brasileiros, apontada amplamente pelos índices oficiais, indicam que essa habilidade encontra-se ainda muito distante do ideal, especialmente se comparada a outros países, como se vê nas avaliações do PISA, ou como demonstrada pela Prova Brasil de 2015, avaliação feita em âmbito nacional, que avalia a habilidade de leitura e resolução de problemas de estudantes de 5º e 9º anos. Os dados apontados





revelam que a média dos estudantes brasileiros concluintes do Ensino Fundamental foi de 251,53.

No estado do Rio Grande do Sul a média dos alunos gaúchos foi de 256,65. Assinala-se com isso que, em uma escala de proficiência de 1 a 9 (sendo que o nível 1 envolve habilidades mais simples, e o nível 9 envolve habilidades mais sofisticadas), esses estudantes enquadram-se no nível 6 (BRASIL, 2015).

Analisando pesquisas em estudantes de todos os estágios educacionais e, comparando os baixos níveis de desempenho em leitura encontrados, retoma-se a idéia de que as instituições de ensino necessitam dar mais atenção a essa habilidade central. Acredita-se que com isso, muitos problemas poderiam ser evitados, especialmente o baixo desempenho acadêmico, a dificuldade de apreensão de diferentes conteúdos, bem como o fracasso escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou apresentar os dois processos necessários para que haja uma habilidade leitora eficaz e proficiente: a decodificação e a compreensão leitora. Para isso, foram apresentados os mecanismos cognitivos envolvidos nos dois processos apresentados. A partir dos estudos apresentados, sugere-se a necessidade de soluções para o campo pedagógico, bem como de políticas educacionais abrangentes que contemplem a leitura, especialmente a leitura na escola pública, em todas as etapas da escolaridade, de maneira que seja possível um delineamento sobre as questões pertinentes à compreensão leitora e sua importância para o campo da educação.

O Brasil não dispõe de tarefas normatizadas de compreensão leitora para todos os níveis da escolarização. E assim, realça-se outro aspecto em relação à avaliação leitora e a imperativa necessidade de haver instrumentos padronizados de leitura para adolescentes do Ensino Médio e series finais do Ensino Fundamental. Além disso, torna-se evidente, a partir do que foi abordado neste artigo, a importância que tem a CL, pois ela é o grande pilar na composição de um leitor proficiente.

Por fim, com base nos índices nacionais para a leitura, apontar caminhos para uma intervenção eficaz no campo psicopedagógico e instrucional é essencial para que o aluno da Educação Básica possa desenvolver habilidades de leitura que lhe permitam acessar as competências necessárias exigidas pela leitura proficiente. Identificar os





estudantes de anos mais adiantados, como os alunos do EM (público com pesquisas escassas na área da CL) que apresentam prejuízos em relação à compreensão em leitura, bem como focar num ensino que privilegie o desenvolvimento de estratégias de leitura, é um passo importante para que pesquisas futuras orientem a novas direções no campo acadêmico e pedagógico, em especial, no âmbito da escola pública no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BELUCE, Andrea Carvalho; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; OLVEIRA, Katya Luciane de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Reading comprehension and self-perceived school performance in elementary school. **Psico-USF**, v. 23, n. 4, p. 597-607, out./dez. 2018.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; JUHAS, Sílvia; SCHWARTZ, Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais**: reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BORMUTH, John Robert. Cloze Test readability: criterion references scores. **Journal of Education Measurement**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**: Boletim de Desempenho da escola. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret Jean; HULME, Charles. (Org.). **A ciência da leitura**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 290-313. Disponível em: < <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717661.pdf>>. Acesso em 20 de mar. 2019.
- CORSO, Helena Vellinho. **Compreensão leitora**: fatores neuropsicológicos e ambientais no desenvolvimento da habilidade e nas dificuldades específicas em compreensão. 2012, 157f.(Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CORSO, Helena Vellinho; SALLES Jerusa Fumagalli. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.28-35, 2009.
- DAVIES, Florence. **Introduction reading**. London: Penguin, 1995. Rsenha> Sônia Maria Gomes Ferreira. In: Ilha do Desterro Florianópolis n. 38 p.173-182 jan./jun. 2000. Disponível em: <





file:///D:/Downloads%20Alessandra/Davies\_Florence\_1995\_Introducing\_Reading\_Davies\_Fl%20(3).pdf>. Acesso em 20 de jan. 2019.

DELLISA, Paula Roberta Rocha; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Avaliação do desempenho de leitura em estudantes do 3º ao 7º anos, com diferentes tipos de texto. **CoDAS**, v. 25, n. 4, p. 342-50, 2013.

FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017.

INEP - **Portal INEP/MEC** [site], 18 jan. 2018. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo//asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206)>. Acesso em: 17 dez. 2018b.

KINTSCH, Walter. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988.

KINTSCH, Walter.; VAN DIJK, Teun Adrianus. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, sept. 1978.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto Editores, 1996.

MARTINS, Maria. Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OAKHILL, Jane; CAIN, Kate; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. Tradução: Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2017.

OLIVEIRA, Kátia Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acacia Aparecida Angeli dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, v.18, n.41, p. 531-540, 2008.

PERFETTI, Charles. Discourse context, word identification and reading ability. **Advances in Psychology**, v. 9, p. 53-61, 1982.

SACHS, Jaqueline Strunk. Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. **Attention, perception & psychophysics**, v. 2, p. 437-442, 1967.





SADOYAMA, Geraldo; SADOYAMA, Adriana dos Santo Prado. Correlação de um teste de compreensão leitora com desempenho acadêmico práticas de leitura e produção textual no ensino superior. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SÁNCHEZ, Emilio Miguel. **La comprensión lectora**. Espanha: FGE, 2004. Disponível em: <<http://www.fge.es/lalectura/docs/sanchez.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SANTOS, Cristina dos; KADER, Carla Callegaro Corrêa. Os modelos de leitura bottom-up, top-town e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, n.15, 2009.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STANOVICH, Keith. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, v.22, p.360-407, 1986.





## VOZES FEMININAS TECENDO A RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS NOS CONTOS DE INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-5

Maria Valdenia da Silva<sup>1</sup>  
Maria José Rolim<sup>2</sup>  
Diely da Cruz Lopes<sup>3</sup>  
José Ronildo Holanda Lima<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras. Universidade Estadual do Ceará – UECE/FECLESC

<sup>2</sup> Graduanda em Letras. Bolsista de Iniciação Científica. Universidade Estadual do Ceará – UECE

<sup>3</sup> Graduanda em Letras. Bolsista PIBIC. Universidade Estadual do Ceará – UECE

<sup>4</sup> Graduando em Letras. Bolsista PIBID. Universidade Estadual do Ceará – UECE

### RESUMO

O presente artigo discute as violências de gênero e as formas de resistência utilizadas pelas personagens dos contos de Insubmissas Lágrimas de Mulheres, da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo. O objetivo central deste trabalho é delinear os atos de resistência em decorrência das marcas de violência sofridas pelas personagens dos contos, cujas histórias apresentam ao leitor a reflexão acerca das relações violentas no espaço familiar, fruto da desigualdade de gênero do sistema patriarcal, que objetiva moldá-las e mantê-las submissas. A base teórica se fundamenta na crítica feminista, em especial, sobre a literatura de autoria feminina negra, aliada aos estudos sobre violência e resistência.

**Palavras-chave:** Violência. Resistência. Conceição Evaristo. Literatura afro-brasileira.

### 1. INTRODUÇÃO

Conceição Evaristo é uma das escritoras mais representativas da literatura afro-brasileira contemporânea. Símbolo de luta e resistência, sua obra apresenta um olhar direcionado aos seres “invisíveis” de uma sociedade desigual e injusta regida pelas relações de poder. A autora traz a favela como um dos principais cenários das suas obras e sua prosa é habitada, sobretudo, por excluídos sociais – como ela mesma já fora um dia –, personagens que vivem à margem da sociedade brasileira: negros, crianças de rua, mendigos, bêbados, prostitutas, desempregados e tantos outros em condições subalternas entram em cena apresentando-se como protagonistas na obra evaristiana.





Ao longo da historiografia literária o negro quase sempre foi coisificado, isto é, apontado como alguém de quem se fala e nunca como quem fala, raramente ocupando lugares de expressividade social corroborando ainda mais para a perpetuação de estereótipos. Sobre esse cenário da literatura brasileira, Regina Dalcastagnè (2008, p.87) afirma: “são poucos os autores negros e poucas, também, as personagens”. Esse fator de exclusão do negro é mencionado por Evaristo no livro *Becos da Memória* (2013): “O seu povo os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito.” (EVARISTO, 2013, p.91).

A obra de Conceição é “contaminada pela sua condição de mulher negra”. A escritora escreve a partir das suas próprias experiências: “hoje a gente tem um movimento de falar com a nossa voz. Me perguntam se falo pelas mulheres negras. Eu não falo pelas mulheres negras, falo como mulher negra, com as mulheres negras.” (EVARISTO, 2019, online). Conceição enxerga as especificidades desse grupo e, visando romper com a invisibilidade a que as mulheres estão submetidas, apresenta em *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016) as vivências, dores, angústias, a violência de gênero sofridas por elas, que se fazem centrais em toda a obra.

A abordagem da literatura de Conceição se faz urgente e necessária, principalmente porque a autora constrói personagens negras que atuam como protagonistas livres de estereótipos. As mulheres insubmissas são múltiplas, plurais, fortes, que se reinventam apesar de toda a violência a que são submetidas.

Diante disso, enfatizaremos questões relacionadas às cenas de violência e resistência presentes nos contos “Aramides Florença”, “Shirley Paixão”, “Isaltina Campo Belo” e “Lia Gabriel” do livro *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, apresentando passagens nas quais existe resistência por parte das personagens. Além disso, mostraremos os tipos de violência presentes nos contos com base no Artigo 7 da Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, que apresenta a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral como formas de violência doméstica e familiar contra as mulheres.





## 2. ESCREVENDO HISTÓRIAS DE MULHERES

A obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* apresenta algumas singularidades que a tornam uma espécie de amálgama da produção literária de Conceição Evaristo. Um dos aspectos a ser destacado se refere à estrutura narrativa que apresenta a figura de uma narradora-ouvinte que buscou treze histórias de mulheres, intercalando as vozes narrativas em primeira e terceira pessoas, misturando realidade e ficção. Nesse sentido, vale destacar a epígrafe do livro que chama a atenção do leitor para o sentido coletivo destas histórias e a junção entre a realidade e a ficção tão presentes na obra evaristiana.

(...) Estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2006, p.8)

Nas treze narrativas que compõem o livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, as personagens protagonistas intitulam os contos, já enfatizando a importância que terão para o desenvolvimento da narrativa: Aramides Florença, Natalina Soledad, Shirley Paixão, Adelha Santana Limoeiro, Maria do Rosário Imaculada dos Santos, Isaltina Campo Belo, Mary Benedita, Mirtes Aparecida da Luz, Líbia Moirã, Lia Gabriel, Rose Dusreis, Saura Benevides Amarantino e Regina Anastácia. Essas personagens trazem para o leitor a reflexão acerca das relações violentas no espaço familiar, fruto da desigualdade de gênero do sistema patriarcal, que objetiva moldá-las e mantê-las submissas.

Essas múltiplas vozes, em *Insubmissas lágrimas de mulheres*, são compiladas por uma narradora que, na acepção benjaminiana (1986), recolhe as histórias ouvidas e as reconta, dando ênfase ao seu caráter oral, reinventando-as em forma de ficção. A respeito da oralidade, é relevante ressaltar o quanto Conceição Evaristo, em especial na





sua infância, se apropriou de histórias contadas pelas mulheres de sua família, herança de uma ancestralidade africana e afro-diaspórica. Além disso, a epígrafe do livro apresenta uma síntese das experiências de ouvir, narrar e comprometer-se com as histórias narradas.

Observa-se, ainda, em cada conto, uma espécie de introdução, na qual a narradora-personagem alia-se ao que Benjamin (1986) aponta sobre os narradores: “gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir.” (BENJAMIN, 1986, p.205). Para exemplificar, segue a introdução do conto Lia Gabriel

Enquanto Lia Gabriel me narrava a história dela, a lembrança de Aramides Florença se intrometeu entre nós duas. Não só a de Aramides, mas a de várias outras mulheres que se confundiram em minha mente. Por breves instantes, me veio também a imagem de Mater Dolorosa e do filho de Deus pregado na cruz, ficções bíblicas a significar a fé de muitos. Outras deusas, mulheres salvadoras, procurando se desvencilhar da cruz, avultaram em minha memória. Aramides, Líbia, Shirley, Isaltina, Da Luz, e mais outras que desfiavam as contas de um infinito rosário de dor. E, depois, elas mesmas, a partir de seus corpos mulheres, concebem a sua própria ressurreição e persistem vivendo. (EVARISTO, 2016, p. 95)

Sobre o recurso literário em que a narradora perpassa várias histórias, Batalini e Zukoski comentam: “[...] a narradora traz para o primeiro plano vozes ignoradas, silenciadas por longo período, relatos não-ouvidos, como o “de várias outras mulheres”. São histórias dentro de histórias, costuradas, que ora diferem sua tessitura, ora se mesclam, assemelham-se.” (BATALINI; ZUKOSKI, 2019, p. 3). Interessante perceber o quanto essas histórias de mulheres se inter-relacionam, misturando dores, angústias, superações e alegrias. Estas experiências, também, se inter-relacionam com as experiências vividas pelas leitoras que, em pleno no século 21, ainda sofrem as mais diversas violências impostas pela sociedade brasileira marcadamente machista e racista.

### 3. MARCAS DE VIOLÊNCIA E ATOS DE RESISTÊNCIA

A literatura, conforme a acepção de Candido, cumpre uma função social e humanizadora, na medida em que confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e





combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 177).

A literatura de autoria feminina tem se constituído, historicamente, como um ato de resistência contra a dominação e o silenciamento impostos pelo cânone literário marcadamente masculino. Apesar de contarmos com o crescimento progressivo da presença feminina na historiografia literária brasileira contemporânea, o predomínio de autores homens ainda perdura no mercado editorial.

Tratando-se da autoria feminina negra, a resistência se configura de dupla face, pois aliada à barreira de gênero se interpõe a discriminação racial, cujas origens remontam ao período escravagista, permanecendo fortemente arraigadas nas relações sociais, perpassando também o sistema educacional brasileiro.

São observados, em vários espaços da sociedade atual, comportamentos e discursos, muitas vezes, preconceituosos e excludentes em relação às questões de gênero e de raça. Os textos de Conceição Evaristo, no geral, figuram como representativos e necessários em razão das temáticas e pontos de vistas que trazem as experiências das mulheres negras em situações de violência, preconceito e desigualdade sociais, revelando subjetividades e traços de resistência contra o sistema opressor de classe, etnia e gênero.

A categoria da resistência adquire uma função teórico-crítica direcionada para as obras que problematizam situações de natureza histórica, política e cultural fundamentadas em modelos ditatoriais, fascistas e discriminatórios, como por exemplo, as que foram vividas nos países colonizados, como os do continente africano e sul-americano que, conforme Ginzburg (2012, p.203), foram “historicamente condenados à mudez”.

Neste quadro, insere-se também a situação das mulheres brasileiras e afrodescendentes, vítimas do processo estrutural de subjugação racial e de gênero, sendo silenciadas em múltiplos espaços, dentre os quais, o literário, tanto no que concerne à questão da produção autoral, quanto a sua sub-representação enquanto personagens. No que diz respeito à categoria da resistência, os contos, objetos de análise desta pesquisa, apontam para o que assinala Bosi (2002):

A resistência é um movimento interno ao foco narrativo, uma luz que ilumina o nó inextricável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico. Momento





negativo de um processo dialético no qual o sujeito, em vez de reproduzir mecanicamente o esquema das interações onde se insere, dá um salto para uma posição de distância e, deste ângulo, se vê a si mesmo e reconhece e põe em crise os laços apertados que o prendem à teia das instituições. (BOSI, 2002, p.134).

Como fio condutor deste artigo, houve a preocupação em delinear os atos de resistência no enfrentamento às violências sofridas pelas personagens femininas nos contos de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Buscou-se amparo na lei número 11.340, mais conhecida como Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), em que assegura que toda mulher tem o direito à proteção social do estado, inclusive contra atos de violência sofridos no ambiente privado intrafamiliar. A lei assegura medidas contra vários tipos de violência, tais como: Violência física "Qualquer ato que venha a ferir a integridade corporal da vítima." ( Art.7º, I ,2006); Violência psicológica "Ações que causem danos psicológicos, como humilhação, chantagem, insulto, isolamento e ridicularização. Além disso, formas de controle sobre o comportamento da mulher, como impedi-la de sair, também se enquadram na definição" (Art.7º, II, 2006); Violência sexual "Forçar a mulher a presenciar ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação de qualquer natureza: ameaça, coação ou uso da força. Também impedir que a mulher faça uso de métodos contraceptivos, forçá-la a se casar, engravidar, abortar ou se prostituir." (Art.7º, III, 2006); Violência patrimonial "Quando o agressor destrói bens, documentos pessoais, instrumentos de trabalho e recursos econômicos necessários a mulher." (Art.7º, IV , 2006); e a Violência moral "Caluniar, difamar ou cometer injúria contra a vítima" (Art.7º, V , 2006).

Mesmo com os avanços e as conquistas feitas através da lei Maria da Penha, os casos de violência contra a mulher não deixaram de ser preocupantes, e isso só piora no caso de mulheres negras. Segundo dados estatísticos de 2018 do Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, entre as mulheres não negras, a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, enquanto que entre mulheres negras essa taxa de mortalidade totalizou 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro. Isso só mostra o quanto se faz necessária a discussão da violência contra a mulher, sem cometer o erro grave de deixar de observar sob a perspectiva de raça, visto que vivemos em um país com profundas raízes escravistas que refletem na sociedade contemporânea.





### 3.1. “ARAMIDES FLORÊNÇA”

Aramides Florença é o primeiro conto de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, e traz a história de uma mulher que vive um casamento muito feliz com seu companheiro, até o momento em que engravida. No início da gestação, a felicidade do casal é mantida, porém, ao passar dos meses, Aramides começa a perceber uma certa mudança de comportamento do marido em relação a ela, um modo diferente de olhar, de tratá-la, e imagina que pode ser coisa de pai de primeira viagem. Chega o momento que ele comete pequenos atos de violência contra ela e seu filho, atos que ela considera inicialmente como insignificantes, não percebendo o processo de violência a que ela estava sendo submetida. Ao final do conto, ele violenta a personagem sexualmente e a abandona, deixando-a sozinha com o filho.

Algumas passagens ilustram as violências sofridas pela protagonista e, conseqüentemente, pelo filho, uma vez que algumas das ações são sobre o ventre da personagem enquanto ela ainda está grávida. O primeiro ato de violência acontece no momento em que a personagem está descansando:

Ela virava para lá e para cá, procurando uma melhor posição para encaixar a barriga e, no lugar em que se deitou, seus dedos esbarraram-se em algo estranho. Lá estava um desses aparelhos de barbear, em que se acopla a lâmina na hora do uso. Com dificuldade para se erguer, gritou de dor. Um filete de sangue escorria de um dos lados de seu ventre. Aramides não conseguiu entender a presença daquele objeto estranho em cima da cama (EVARISTO, 2016, p.13).

Ao ser questionado, o marido não consegue explicar a presença daquele objeto ali e algumas justificativas surgem. Quase três semanas depois, outro fato causa mais uma inquietação em Aramides: ela está no banheiro se olhando no espelho e observando as mudanças que a gravidez ocasionou em seu corpo, vê o marido chegando e se deixa abraçar por ele: “Só que, nesse instante, gritou de dor. Ele, que pouco fumava, e principalmente se estivesse na presença dela, acabara de abraçá-la com o cigarro aceso entre os dedos. Foi um gesto tão rápido e tão violento que o cigarro foi macerado e apagado no ventre de Aramides.” (EVARISTO, 2016, p.14)





Com o nascimento do filho, Aramides esquece os acontecimentos e justifica-os como sendo coisa de pai de primeira viagem, até que se iniciam os questionamentos sobre “quando ela novamente seria dele, só dele” (EVARISTO, 2016, p.15). Na fala do marido é possível observar a objetificação do corpo da mulher, um corpo feito para “servir” enquanto propriedade de um ser masculino que se vê como um sujeito com vontades e desejos que precisam ser saciados a qualquer custo e que, a partir do momento que esse “objeto” não lhe serve mais, deve ser descartado. Na última cena, ele faz uso da violência para conseguir o que almeja:

Arrancou o menino dos meus braços colocando-o no berçinho sem nenhum cuidado. Só faltou arremessar a criança. [...] Numa sucessão de gestos violentos, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando violentamente com a boca um dos meus seios que já estava descoberto, no ato de amamentação do meu filho e dessa forma, o pai de Emildes me violentou. E, em mim, o que ainda doía um pouco pela passagem de meu filho, de dor aprofundada sofri, sentindo o sangue jorrar (EVARISTO, p.17)

Ao final do ato sexual forçado, ele “Murmurou entre os dentes que não me queria mais, pois eu não havia sido dele, como sempre fora, nos outros momentos de prazer.” (EVARISTO, P. 18). Outra questão que deve ser levantada relaciona-se ao desrespeito com o corpo da mulher após a gravidez: ao violentá-la, o marido não respeita o tempo que é necessário para que o corpo dela se recupere da gestação até que possa novamente ter relações sexuais. Desse modo, nas passagens supracitadas, são perceptíveis além da violência física, a violência sexual, psicológica e moral.

Apesar da violência sofrida, a personagem apresenta atos de resistência, como por exemplo, nas passagens em que a personagem é violentada com o aparelho de barbear e o cigarro, fatos que inauguram o “mal estar na confiança que Aramides depositava em seu homem” (EVARISTO, 2011, p. 15). Ao final do conto, o marido entra no quarto e toma a criança do seu colo violentamente e, mais uma vez, ela busca resistir: “No mesmo instante, eu já estava de pé, agarrando-o pelas costas e gritando desamparadamente.” (EVARISTO, 2011, p. 17).

Apesar de tudo que Aramides viveu, ela não se resigna e segue adiante, cria o filho sozinha sem a necessidade de ter o marido por perto: “Esta é minha criança, o meu







bem amado. [...] Aramides buscava ser o alimento do filho e, literalmente era. O menino só se nutria do leite materno. [...] só se referia ao homem que havia partido como “o pai de meu filho” [...]” (EVARISTO, 2011, p. 9 e 10), mostrando que é uma mulher forte, que não teme os obstáculos que se sobrepõem à sua vida. Além disso, Emildes com seu “melodioso balbúcio infantil que se assemelhava a uma alegre canção” (EVARISTO, 2011, p. 9) deixa explícito que só a mãe, só a mulher sozinha lhe bastava.

### 3.2. “SHIRLEY PAIXÃO”

As cenas de violência cometidas contra crianças, em especial envolvendo casos de pedofilia e abuso sexual, costumam causar revolta. Nesse sentido, o conto “Shirley Paixão” talvez seja uma das narrativas mais impactantes dentre as treze que compõem o livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, exatamente por apresentar o relato de abuso sexual incestuoso sofrido pela personagem Seni. Órfã de mãe, Seni e suas duas irmãs chegam à casa de Shirley Paixão, com quem o pai das meninas passou a viver maritalmente. Já no início da narrativa, o leitor fica com a impressão de se tratar de uma família unida e feliz. A protagonista evidencia os laços de sororidade que se estabeleceram entre as mulheres da casa: “As meninas, filhas dele, se tornaram tão minhas quanto a as minhas. Mãe me tornei de todas” (EVARISTO, 2016, p.28).

Com o passar do tempo, os cuidados maternos de Shirley fizeram-na perceber, no comportamento da menina Seni, indícios de que ela era diferente das irmãs. Esta percepção se aprofunda com a ajuda da professora, que observa o comportamento da menina sempre preso a uma autocensura e mania de perfeição. Vale destacar o papel fundamental que a escola deve desempenhar não apenas como espaço de aprendizado, mas também de proteção, podendo contribuir para a percepção dos sinais de violência pelos quais passam algumas crianças.

A fala de Shirley destaca que a menina “foi crescendo, alternando períodos de pouca, com nenhuma fala” (EVARISTO, 2016, p.29). Em contrapartida, a figura paterna delineava uma relação conflituosa: “Ao pai faltava paciência, vivia implicando com ela. Via-se que Seni não era a sua preferida, pelo contrário” (EVARISTO, 2016, p.29). É perceptível a violência simbólica manifestada nas palavras que o pai usava para debochar de sua filha, como aponta a narrativa: “Quando se dirigia à menina era sempre para desvalorizá-la, constantemente com palavras de deboche, apesar da minha





insistência em apontar o modo cruel com que ele tratava a filha” (EVARISTO, 2016, p.29-30).

Interessante observar, durante toda a narrativa, a relação de proteção que se estabelecia entre Shirley Paixão e Seni. Diante da crueldade demonstrada pelo pai, “Seni entrou em pânico. Chorava desesperadamente, me agarrava com tamanha força, como se quisesse enfiar o corpo dela dentro do meu” (EVARISTO, 2016, p.30). A narrativa apresenta seu ponto mais dramático quando Shirley relata as cenas que traduzem quão violenta era a relação do pai, que se comportava como um animal furioso:

[...] se encaminhou devagar para o quarto das meninas. Então, puxou violentamente Seni da cama [...] E avançou sobre Seni, xingando os maiores impróprios, rasgando suas vestes e expondo à nudez aquele corpo ainda meio-menina, violentado diversas vezes por ele, desde quando a mãe dela falecera. (EVARISTO, 2016, p.31).

Em meio as dores vivenciadas pela menina Seni no espaço doméstico, chama atenção o fato da confraria feminina que se estabelece como requisito fundamental para se conseguir resistir ao sofrimento e às violências impostas pelo sistema patriarcal que toma as mulheres como propriedade. Novamente se observa os cuidados maternos de Shirley em relação à sua menina: “Eu procurava desviá-la do caminho de uma responsabilidade, que não era dela, ao perceber o excesso de cuidado e os gestos de proteção com que ela cercava as irmãs e, às vezes, se eu permitisse, até a mim” (EVARISTO, 2016, p.29). A resistência feminina à violência do macho opressor se faz perceber, também, na coragem com que Shirley enfrenta o marido: “Gritei, com raiva, para que ele saísse da sala e me deixasse com Seni”. (EVARISTO, 2016, p. 30). Reforçando a importância dos atos de resistência feminina, Saffioti aponta que:

É voz corrente que a mulher vence no campo verbal. Entretanto, entrevistas com mulheres vítimas de violência doméstica têm revelado que o homem é, muitas vezes, irremediavelmente ferino (...). Isto não significa que a mulher sofra passivamente as violências cometidas por seu parceiro. De uma forma ou de outra, sempre reage. (SAFFIOTI, 2015, p. 76/77)

Ao relatar sua história para a narradora-ouvinte, Shirley demonstra a sua disposição em proteger suas filhas e no ato mais extremo de resistência ela foi capaz de





deter o agressor de Seni: “Por ela e pelas outras eu morreria ou mataria se preciso fosse. E necessário foi o gesto extremado meu de quase matá-lo. Foi com uma precisão quase mortal que golpееi a cabeça do infame” (EVARISTO, 2016, p. 30).

Sabemos que em muitos casos de pedofilia, os agressores não são denunciados, muitas vezes porque as crianças, na condição de vulneráveis, temem o que lhes possa acontecer. Com Seni não foi diferente, durante anos ela sofreu em silêncio os abusos sexuais cometidos pelo pai, até que “para a sua salvação, fez do medo, do pavor, coragem. E se irrompeu em prantos e gritos”. (EVARISTO, 2016, p. 30). Este conto aponta para o silenciamento histórico pelo qual passaram e ainda passam muitas mulheres vítimas de violências sofridas em espaços domésticos e/ou públicos. Muitas das vítimas de abusos carregam traumas pelo resto da vida, apontam estudos e pesquisas sobre violências cometidas contra mulheres e crianças. A este respeito, Saffioti destaca que: “As violências física, sexual, emocional e moral não ocorrem isoladamente. Qualquer que seja a forma assumida pela agressão, a violência emocional está sempre presente”. (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

No entanto, a narrativa de Conceição Evaristo sinaliza para o aprofundamento do sentimento de proteção que caracteriza a personagem Seni que, segundo Shirley Paixão, “continua buscando formas de suplantar as dores do passado” (EVARISTO, 2016, p. 33). Ao final do conto, o leitor tem a informação que Seni se tornou médica, dedicando-se aos cuidados de crianças.

### 3.3. “ISALTINA CAMPO BELO”

Outro texto destacado para a temática da violência é “Isaltina Campo Belo”, sexto conto do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*. A narrativa centraliza-se na história de Isaltina Campo Belo, uma mulher negra e de aparência jovem, mãe de Walquíria, a mulher de 35 anos da foto que é passada das mãos da personagem para a narradora-ouvinte, ao contar a sua vida. Isaltina começa lembrando sua infância e seu percurso de sofrimento, quando era tratada como menina, mesmo sentindo que carregava um menino dentro de si.

Filha de pai contador e uma mãe enfermeira, Isaltina e a irmã sofrem com a indisponibilidade daqueles que deviam lhe escutar e orientar sobre sua sexualidade. Isso, consoante à realidade de muitas crianças e adolescentes, mostra o quanto é





prejudicial ao pleno desenvolvimento da sexualidade, a falta de educação sexual, que deveria partir dos pais e, sobretudo, da escola. Infelizmente, o cenário em que vivemos no âmbito social, e que ecoa no espaço escolar, ainda circunda o tema com grande tabu, fazendo com que o ensino de educação sexual se torne algo ainda mais longe de ser posto em prática nas escolas brasileiras.

Em uma determinada noite, Isaltina vê uma luz no fim do túnel, quando mesmo com inúmeras dores provocadas por uma crise de apendicite, fazem-na ir até o hospital para ser operada. Ela esperava que o médico descobrisse quem ela realmente era ao ver sua genitália. A frustração da personagem é imensa quando o mesmo médico entra no seu quarto após a cirurgia para parabenizá-la por ser uma menina forte, como demonstra o trecho abaixo:

O médico não descobriu. E a ignorância dele sobre quem eu era ficou comprovada quando, no outro dia, no final da tarde, ele me cumprimentou dizendo que eu era uma menina muito corajosa, mais corajosa do que muitos meninos. A dor que eu senti naquele momento foi maior do que a que senti com a supuração de minha apendicite. Busquei a face de minha mãe, na esperança de encontrar, no rosto dela, qualquer sinal de desagrado diante da tolice que o médico havia dito. Pelo contrário, mamãe sorria e ainda completou a errada fala do médico dizendo que ele tinha razão. (EVARISTO, 2016, p.59)

O tempo passa e Isaltina, cada vez mais frustrada, resolve ir para a cidade estudar enfermagem. É na faculdade que ela conhece um rapaz que logo se torna seu namorado. Sempre cortês, esse homem ganha a confiança de Isaltina, que ao imaginar que ele a entenderia, conta a sua história e o sentimento que guardava com ela. Ele não acredita na sua homossexualidade, o que faz surgir na narrativa a violência de gênero e raça. Ao desacreditar em Isaltina e confiar no seu poder de fazê-la mulher, o homem diz que o motivo dela se sentir daquela forma poderia ser algum medo escondido no inconsciente, e que ela deveria ser uma mulher ferosa, afinal, era uma mulher negra.

Com isso, vemos o quanto os corpos negros, sobretudo os femininos, ainda são hipersexualizados. Infelizmente, não é muito difícil ver e ouvir reflexos desse pensamento no dia a dia. Na televisão, nas redes sociais, e em muitos outros espaços de interação social, esse discurso e prática de objetificação estão cada vez mais frequentes.





É um exemplo cabal disso, quando pessoas negras são procuradas apenas por sua estética, e quase nunca por sua propriedade intelectual e artística para desenvolverem trabalhos ocupados majoritariamente por pessoas brancas.

Prosseguindo o enredo, esse namorado continua cercado Isaltina, quando um dia resolve convidá-la para sua festa de aniversário. Ao chegar, Isaltina se depara com cinco homens, que cometem um ato brutal contra ela, tipificando a violência sexual: “Cinco homens deflorando a inexperiência e a solidão de meu corpo”. (EVARISTO, 2016, p.64).

Sete meses se passam desde o ocorrido, quando Isaltina percebe a gravidez, fruto daquele dia horrível. É quando surge uma de suas mais importantes atitudes de resistência. Mesmo tendo o direito legal de fazer o aborto, ela resolve ter a filha, que é criada com muito amor por ela, e sem pai, pois esta é uma palavra impronunciável entre as duas. Isaltina volta à casa dos pais com a filha Walquíria, onde vive por um período e sai novamente com a menina para outra cidade.

Ao levar a filha para a creche, Isaltina vê os olhares daquela que seria a professora da menina, então resolve corresponder. A personagem, depois de uma vida de martírio, se identifica como uma mulher lésbica, fato que poderia ter acontecido antes, por intermédio de uma simples conversa e orientação por parte dos pais ou da escola e poupado a personagem da falta de conhecimento sobre a sua sexualidade. Isaltina se permite ser feliz com Miríades e a filha, evocando uma resistência ao se colocar contra o modelo tradicional familiar.

Diante do exposto, é impossível deixar de pontuar que a pertinência de trabalhar esse texto nas salas de aula é evidente, visto que vivemos em um país com estatísticas de violência sexual alarmantes. Assim, podemos ter a dimensão do quanto é propício trabalhar a literatura afro-brasileira, sob à luz de metodologias eficientes de letramento literário entre adolescentes, uma vez que trazem temáticas imprescindíveis, nesse caso, por exemplo, desde a homoafetividade, como também violência de gênero, raça e sexual, bem como suas respectivas atitudes de resistência, que perpassam todas as narrativas do livro citado.

Uma vez que se escolha trabalhar essa literatura, objetivando instigar os alunos a refletirem sobre o que está sendo lido, teremos, conseqüentemente, a formação de indivíduos críticos, pois, como pontua Silva (1985, p.22-23), “a leitura, se levada a efeito





crítica e reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)”. Dessa forma, ao terem contato com a representação de sua realidade e a do outro, mas de um formato diferente do costumeiro, como os jornais e redes sociais, poderão olhar-se com outros olhos e exercer sua cidadania de modo mais eficaz, cobrando seus direitos e usando sua voz ativamente para desvencilhar-se das práticas de violência de qualquer natureza.

### 3.4. “LIA GABRIEL”

Décimo conto do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, “Lia Gabriel” apresenta a história de uma mulher, mãe de três filhos, sendo o mais novo diagnosticado, ainda criança, com esquizofrenia. Entremeando a voz da narradora-ouvinte com a voz da protagonista, seguindo a estrutura dos demais contos, Lia Gabriel rememora seu passado, contando sua história de dor e superação. Ela nos relata como foi difícil sua jornada para sustentar seus três filhos e lidar com a doença do mais novo, Máximo Gabriel, e com as violências cometidas pelo marido, que se enquadram em três tipos: física, psicológica e patrimonial. Um dos exemplos mais contundentes do comportamento do marido pode ser visto no trecho abaixo:

O cão raivoso, retornou à sala, avançou sobre mim, arrastando-me para a área de trabalho. Lá, abriu a torneira do tanque e, tampando a minha boca, enfiou minha cabeça debaixo d’água, enquanto me dava joelhadas por trás. Não era a primeira vez que ele me agredia, as crianças choravam artuditas. Eu só escutava os gritos e imaginava o temor delas. Em seguida, ele me jogou no quatinho da empregada e, com o cinto na mão, ordenou que eu tirasse a roupa, me chicoteando várias vezes (EVARISTO, 2016 p. 101)

A passagem destacada mostra de forma brutal a violência física sofrida por Lia, a personagem relata que não foi a primeira vez que ocorreu. Saindo da ficção e tomando por base os casos absurdos de violência física e até mesmo de feminicídio ocorridos na sociedade brasileira, é comum as pessoas indagarem: por que ela não se separou do marido? Por que ela não o denuncia? O que ela fez para justificar o ato de atrocidade cometido por ele? Questões como essas, além de frequentes, costumam cobrar ou





culpabilizar a vítima por terem sido violentadas, pela separação e até mesmo pela morte. Para além disso é necessário entender que há questões psicológicas e traumáticas que as levam a temer o que pode acontecer após a separação ou denunciar tais atos, o que as deixam presa em um dilema interno contra seus próprios corpos e a sua saúde mental.

A pressão psicológica e a rejeição são colocadas em discussão, uma vez que algumas mulheres não conseguem sair de casa pela dependência econômica ou por não se sentirem capazes para encontrar um trabalho. É comum observar situações como essa na maioria dos casos de violência, nas quais as mulheres, psicologicamente abaladas e com medo da rejeição, acreditam que ficar ao lado da pessoa abusiva e manipuladora é mais fácil que enfrentar diversos julgamentos da sociedade. No entanto, no conto, Conceição Evaristo ao mesmo tempo que nos leva a refletir sobre essas questões, rompe com essa barreira e nos apresenta atos de resistências, que serão apresentados posteriormente.

Outra questão abordada no conto são as marcas de traumas refletidas em outras personagens. O filho mais novo de Lia, Máximo Gabriel, diagnosticado com esquizofrenia, é um reflexo dos atos de violência cometidos por seu pai. Lia fala da dificuldade em lidar com o filho nos dias de surto, ela relata que em momentos teve medo do que o filho poderia fazer contra sua própria vida, já que muitas vezes ele se mostrava violento e agredia o próprio corpo: “Nesses momentos de raiva incontida, batia com a cabeça na parede, arrancava os próprios cabelos, puxava os lábios, o nariz, as orelhas, mordida si próprio, se autflagelando” (2016, p. 97). Mais adiante, a personagem narra uma cena onde mostra Gabriel envolvido diretamente em uma das situações que agravou e comprometeu sua saúde mental:

Ele me chicoteando e eu, com Gabriel no colo. E, quando uma das chicotadas pegou o corpo do menino, eu só tive tempo de me envergar sobre o meu filho e oferecer as minhas costas e as minhas nádegas nuas ao homem que me torturava (EVARISTO, 2016, p. 102)

A situação de vulnerabilidade da mãe e da criança na cena descrita acima é nítida, ao mesmo tempo que ela o protege das dores físicas ela não consegue protegê-lo das dores psicológicas. Como a personagem relatou antes, não foi a primeira vez que



ocorreu esse tipo de situação, o que nos leva a acreditar que as crianças e, em especial, Gabriel, presenciaram isso outras vezes. Ao longo do conto, observamos que a doença de Gabriel pode ser considerada uma consequência dos traumas que ele vivenciou dentro de casa. Na concepção de Saffioti:

A magnitude do trauma não guarda proporcionalidade com relação ao abuso sofrido. Feridas do corpo podem ser tratadas com êxito num grande número de casos. Feridas da alma podem, igualmente, ser tratadas. Todavia, as probabilidades de sucesso, em termos de cura, são muito reduzidas e, em grande parte dos casos, não se obtém nenhum êxito. (SAFFIOTI, 2015, p. 19)

No conto, além da violência física e psicológica há também a patrimonial. Depois de Lia ter sido espancada e ridicularizada, ela procura abrigo na casa de sua mãe, que a acolhe. No entanto, a mãe, reproduzindo um discurso e uma atitude já enraizados na sociedade machista, aconselha Lia a voltar para casa para consertar as coisas. Reunindo toda sua coragem e raiva ela decide voltar e se depara com mais um ato de covardia: o marido a deixou até mesmo sem as suas roupas. Ao voltar para casa ela se depara com o imóvel vazio: "Quando retornei com as crianças, todos os compartimentos estavam vazios. Nem uma cama ele deixou. Por vingança tinha levado tudo, inclusive as nossas roupas" (EVARISTO, 2016, p. 98). Situações como essas são comuns em muitos relacionamentos abusivos, onde mulheres acabam ficando sem os bens materiais e são obrigadas a se erguerem do zero.

Foi o que aconteceu com a personagem Lia. Após ser deixada pelo marido sem nada, apenas com as marcas da violência, ela vai se erguendo e mostrando o quanto ela foi forte ao enfrentar as dificuldades que a vida colocou em seu caminho. O primeiro ato de resistência foi deixar o antigo emprego: "Deixei a escola em que trabalhava pelas manhãs, como professora de matemática e passei a dar aulas particulares em casa" (EVARISTO, 2016, p. 98). No entanto, isso não foi o suficiente para atender as necessidades dela e as dos filhos, então ela conta que: "Nas horas vagas, isto é, na solidão da madrugada, comecei a fazer pequenos consertos em aparelhos domésticos e, hoje, sou a única mulher que tem uma oficina eletrônica na cidade." (EVARISTO, 2016, p. 99). Mesmo com tudo o que aconteceu com Lia ela se mostra resistente e capaz. Obviamente, existem muitas Lias, porém nem todas conseguem ter o mesmo final que







a personagem Lia Gabriel. Situações como essas estão relacionadas às jornadas pessoais e como elas são enfrentadas e superadas, por isso, infelizmente, não teremos sempre finais felizes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e analisar a obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, de Conceição Evaristo, significa, na perspectiva da resistência, situar os conflitos vivenciados pelas mulheres, em razão das relações assimétricas de poder oriundas do sistema patriarcal, considerando as condições históricas, políticas e sociais vivenciadas no Brasil. Nesse sentido, esperamos que os leitores, em especial as mulheres vítimas de violência, percebam os modos de resistência estabelecidos pelas personagens dos contos evaristianos e que possam também se colocar na posição de resistência. Além disso, percebe-se que a leitura destes contos pode contribuir para evidenciar a potencialidade da obra evaristiana, no que concerne ao tema da resistência, à desconstrução de estereótipos sobre o universo feminino e sobre a afrobrasilidade, requisito fulcral para formação de comunidades de leitores críticos, capazes de se perceberem como sujeitos da leitura, construtores de sentidos e agentes transformadores de histórias sem ignorar a alteridade.

#### REFERÊNCIAS

ATLAS da Violência 2020. IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Brasília, DF, 27. ago. 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=36488&Itemid=432](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36488&Itemid=432). Acesso em: 11 mar. 2021.

BATALINI, Marcela Gizeli; ZUKOSKI, Ana Maria Soares. Relações de poder e violência no conto *Aramides Florença*, de Conceição Evaristo. In: *Anais do VI SIES - Simpósio Internacional em Educação Sexual - Gênero, Sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputa*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, abr. 2019.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.



\_\_\_\_\_. *Narrativa e resistência*. In: Revista Itinerários, Araraquara, n° 10, 1996. p.23. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/2577/2207> Acesso em: 10/03/2021.

BRASIL. *LEI MARIA DA PENHA*. Lei N.º11.340, de 7 de agosto de 2006.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. São Paulo. Duas cidades, 2004.

DALCASTAGNÈ, R. *Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, DF, n.31, p.87-110, jan./jun. 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9620/1/ARTIGO\\_SilencioEstereotiposRelacoes.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9620/1/ARTIGO_SilencioEstereotiposRelacoes.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2021.

EVARISTO, C. *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

\_\_\_\_\_. *Becos da memória*. 2ª edição. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013.

\_\_\_\_\_. Autora do ano Conceição Evaristo será homenageada no prêmio Jabuti nesta quinta. [Entrevista concedida a Pedro Henrique França]. *Revista Marie Claire*, Rio de Janeiro, 28 nov. 2019.

GINZBURG, Jaime. *O Narrador na literatura brasileira contemporânea*. Tintas-Quaderni di litteraturi iberischi e iberoamericane. Milão, n. 2 (2012), p. 199-221.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.



## RESSIGNIFICAÇÕES NO CONTO DE FADA “ENTRE A ESPADA E A ROSA”, DE MARINA COLASANTI

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-6

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Literatura e formação de leitores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-Graduada em Literaturas africanas de língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Graduada em Letras/Inglês (UECE). Professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará-SEDUC-CE.

### RESUMO

Dentro do cenário da literatura de recepção infantil e juvenil, os contos de fadas são recorrentes. Histórias clássicas com princesas, príncipes, reis, fadas, unicórnios, entre tantos outros seres desse imaginário, encontram ainda hoje, seja por meio de adaptações ou pela leitura, um público fiel. O conto de fada moderno bebe na fonte dos contos clássicos e ora mantém, ora altera a estrutura do tradicional. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar a relação existente entre o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti e o conto “Pele de Asno”, de Charles Perrault. Para a realização do trabalho aqui apresentado, utilizamos como método a leitura, a interpretação e a análise dos contos pelo viés da literatura comparada, numa tentativa de relacionar o clássico com o moderno, encontrando, possíveis similaridades e diferenças, principalmente na estrutura e temática dos contos. Para tanto, Coelho (2003), Machado (2012), Góes (2012) e Bettelheim (2014) dão-nos suporte teórico em relação a estrutura e relações com os sentimentos humanos presentes nos contos tradicionais.

**Palavras-chave:** Contos de fadas. Charles Perrault. Marina Colasanti.

### 1. A TRADIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS: O CLÁSSICO E O MODERNO

Contos de fadas são conhecidos por um vasto público. Se nos voltarmos para as memórias de nossas leituras na infância, muito possivelmente, teremos lembranças com esse tipo de literatura, seja por meio do contato com essas histórias escritas, por contação de histórias ou ainda por adaptações como desenhos e filmes, por exemplo. Essas adaptações são ainda atuais. O cinema tem constantemente recorrido a esse





repertório de narrativas. São, desse modo, histórias muito antigas, sem datas precisas, mas que se mantiveram no nosso cotidiano.

Mas porque essas histórias se mantêm até hoje? O que há de especial nelas para que tenham permanecido? Muitas são as possibilidades para respondermos essas questões. Primeiramente, se pensarmos na perspectiva de Bettelheim (2014), podemos afirmar que essas histórias perduraram até tempos atuais por possuírem uma relação profunda com a própria natureza humana, ou seja, relacionam-se com sentimentos tão profundos e recorrentes na história da civilização humana que contribuíram para que continuassem na tradição literária. Podemos destacar os ritos de amadurecimento nas civilizações antigas que, embora não aconteçam atualmente do mesmo modo de tempos longínquos, continuam a ocorrer. Todo ser humano precisa passar por esse processo profundo de amadurecimento, sair da infância e adolescência e ver-se como adulto.

Vale a pena destacar também, ainda segundo Bettelheim (2014), que essas histórias trabalham para contribuir na busca de significado para nossas vidas. É por meio dos exemplos de diversas personagens que o jovem leitor passa por um processo de identificação e, à medida que as personagens conseguem triunfar, o leitor percebe que a felicidade experimentada pelos heróis e heroínas nos contos, mesmo após grandes provações e adversidades, é possível para ele também.

Os contos de fadas surgiram por meio da oralidade em diferentes locais, mas mantiveram traços comuns ao longo dos tempos. *Bela Adormecida*, por exemplo, possui versões que até hoje permanecem por meio do texto escrito, adaptações de desenho e cinematográficas, especialmente, tendo como base os *Contos dos Irmãos Grimm* (2005)

Os Irmãos Grimm são nomes recorrentes quando falamos dos contos de fadas, pois muitas das histórias que conhecemos tomam como base as versões deles. Entretanto, é revelante ressaltar que há outros nomes que realizaram também um importante papel na coleta e escrita das histórias populares. No Brasil, podemos citar Cascudo (2004) com um prominente e extenso trabalho com essas narrativas.

Um dos pioneiros a realizar este trabalho de coleta de histórias orais é o francês Charles Perrault (1628-1703). A tarefa realizada por Perrault não foi apenas a de transcrição do oral para o escrito, há uma mescla criativa também, sobretudo com a adição de uma moral ao final de cada narrativa. A moral, característica da fábula, é





adicionada aos contos, muitas vezes utilizando-se do humor, para passar um ensinamento ao potencial leitor dos textos, no caso, principalmente jovens mulheres.

O Trabalho realizado por Perrault, portanto, foi o de resgate de histórias populares da memória do povo, todavia há também um processo de criação que deram aos contos rigor e qualidade literária. As narrativas que antes eram ditas inferiores, por serem populares, contadas por idosas, ganharam, por meio das versões de Perrault, um lugar na literatura universal. Os contos foram recriados dando aspectos da França do século XVII que podem ser percebidos por meio da mobília e das vestimentas das personagens, por exemplo.

A obra *Contos de mamãe gansa* (2015) foi publicada pela primeira vez em 1697 e apresentava um total de oito contos. Posteriormente foram adicionados mais três contos, fazendo com que a versão que chegou até os tempos atuais tenha onze contos: “A Bela Adormecida no bosque”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Barba-Azul”, “Mestre Gato ou O Gato de Botas”, “As fadas”, “Borracheira ou A chinelinha de cristal”, “Riqueti de Topete”, “Pequeno Polegar”, “Griselidis”, “Pele de Asno” e “Desejos Proibidos”.

Foi com esta publicação que Perrault registrou seu nome na história da literatura. A partir dessa compilação de contos de fadas será constantemente mencionado como o pai da literatura infantil:

(...) Charles Perrault entrou para a história não como poeta e intelectual de destaque da corte de Luís XIV, mas como o iniciador da Literatura infantil. Entretanto, quando analisado por meio da óptica histórica, torna-se evidente que, ao iniciar o resgate da literatura guardada pela memória popular, sua intenção não era escrever contos para crianças. Se principal alvo era valorizar o gênio moderno (francês) em relação ao gênio antigo (dos gregos e romanos), então consagrado pela cultura oficial européia como modelo superior (COELHO, 2003, p. 75)

No excerto, Coelho ressalta que, mesmo não tendo como foco ser escritor de uma literatura para crianças, Perrault se inscreve nesse cenário. Outro aspecto importante a ser considerado é o fato do escritor estar diretamente envolvido no que acabou sendo conhecido como a Querela dos antigos e modernos.

A Querela dos antigos e modernos foi uma disputa intelectual e política que ocorreu na França contemporânea de Perrault caracterizada, especialmente, por





colocar em questão a soberania da cultura grega e latina. Os antigos acreditavam que a literatura devia seguir os moldes clássicos, já os modernos defendiam a necessidade de que se inovasse na criação literária. Os modernos, que tinham Charles Perrault como um dos mais ferrenhos defensores, defendia, portanto, a criação de uma tradição francesa.

Acerca da querela dos antigos e modernos Sá Júnior (2016) ressalta:

Esse processo seria caracterizado pela capacidade de comparação simétrica com os “antigos”, à medida que eles deixassem de ser considerados intrinsecamente superiores aos “modernos”. Desse modo, o sentido das afinidades entre Perrault, Fontenelle, Descartes e a nova ciência natural ficaria evidente. Afinal, os progressos técnicos do início do século mostravam que os homens de outrora não eram superiores aos homens do presente do ponto de vista de seu intelecto, de modo que a assim chamada “conquista da razão” teria resultado na dita “modernidade”. (SÁ JÚNIOR, 2016, p. 503)

Percebemos, dessa maneira, que, ao se questionar a superioridade dos greco-latinos, estava-se também afirmando que os modernos não eram inferiores. Os modernos favoreceram, em sua contestação do clássico, a um posicionamento dos contemporâneos dentro do que se sagrou como tradição atualmente.

O que uma vez foi considerado como moderno transfigura-se em literatura universal e passa a estar ao lado dos clássicos de outrora, visto que novas histórias surgiram. É o caso da escrita de contos de fadas de Marina Colasanti.

Marina Colasanti é uma escritora ítalo-brasileira que possui uma escrita muito diversa. Escreve contos, poesias, novelas, crônicas, teoria feminista, ensaios, tendo, portanto, uma produção para o público infantil, juvenil e adulto. Dentre seus escritos os contos de fadas ganham destaque, uma vez que já publicou mais de cem histórias do gênero. Colasanti, ainda em constante produção, mostra-se, portanto, como uma referência na literatura contemporânea brasileira ao se falar em contos de fadas. Sua importância é constatada ainda por sua presença em inúmeros congressos e seminários nacionais e internacionais falando de sua obra literária.

Os contos de fadas de Marina Colasanti, desse modo, transitam entre públicos distintos. Não é possível uma classificação baseada apenas pelo pertencimento ao gênero, ou ainda, pela presença do maravilhoso e de personagens características desse





cenário. No mundo do maravilhoso de Colasanti, ao contrário do que ocorre nas histórias clássicas, tudo é muito relativo e uma possível indicação etária, caso seja necessária, só será possível após uma leitura atenta da narrativa. Outro aspecto relevante a respeito da prosa de Colasanti é a presença marcante de protagonistas mulheres que estão, muitas vezes, em trânsito, na solidão, buscando identidades, enfim, muito mais próximas de um contexto em que as obras são produzidas, proporcionando um processo de identificação nos leitores.

Os contos de fadas clássicos foram as bases para que os modelos modernos surgissem. Os textos se relacionam em aspectos ligados à estrutura, temáticas, personagens, espaço, entre outros, apesar de serem obras de tempo e espaço bem distintos. Nesse sentido, passaremos para uma análise das similaridades e diferenças existentes entre os contos “Pele de Asno”, de Charles Perrault e “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti.

## 2. DO “VELHO” O NOVO SE FEZ: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO CLÁSSICO

O conto “Pele de Asno” é um dos menos conhecidos de Perrault. Possivelmente isso se dá pela temática explícita incestuosa. Uma rainha, já em seu leito de morte, faz o marido prometer que só se casará novamente caso encontre alguém mais bonita do que ela. Confiante de sua beleza a rainha estava certa de que assim manteria o rei solteiro. Afinal, quem poderia ser mais bela que ela?

Se achar alguém melhor que eu, mulher mais bela,  
Bem-feita de corpo e de mente, pode comprometer-se e depois,  
livremente,  
Casar-se tranquilo com ela.  
Em seus dons tinha tanta confiança,  
Que encarava aquela promessa  
Como jura arrancada à pressa  
De nunca contrair nova aliança. (PERRAULT, 2015, p. 131)

No acontecer dos fatos percebe-se que beleza maior só havia em uma pessoa: a filha do rei e da rainha. É a partir dessa intriga que irá se desenrolar os demais acontecimentos. O Rei enlouquecido no seu desejo de desposar a própria filha fará tudo o que está ao seu alcance para concretizar suas intenções matrimoniais.





A princesa, que está inserida em um modelo de sociedade patriarcal, ou seja, em que o homem detém o poder, vê-se em uma situação em que não pode dizer não ao pai, mas também não deseja aceitar o casamento. Pede ajuda, então, à fada madrinha:

Eu já sei o porquê-disse ao ver a princesa-  
Dessa vinda à minha morada.  
Vejo em seu coração a profunda tristeza.  
Podes, porém, ficar despreocupada:  
Tudo, enfim, ficará perfeito  
Se as minhas instruções tu seguides direito.  
O teu pai, eu bem sei, deseja desposar-te;  
Ceder a uma tal insistência  
Seria completa demência.  
Mesmo sem o afrontar poderás recusar-te.  
Dize-lhe que, para aceitar  
Esse pedido dele e lhe dares seu amor  
Ele antes precisa lhe dar  
Um traje que do tempo tenha a cor.  
Apesar do poder e apesar da riqueza,  
Embora o céu lhe dê sempre todos os meios,  
Ele não poderá fazê-lo, isso é certeza. (PERRAULT, 2015, p. 131-132)

Fada e princesa se unem em um jogo de artimanha e esperteza visando que o rei não consiga casar-se com a princesa. São realizadas uma sequência de solicitações de difícil execução na tentativa de, na impossibilidade atender os pedidos, o rei desista deste casamento. Entretanto, não é isso que ocorre. Todos os pedidos são atendidos e só resta a fuga para a princesa como forma de se esquivar do matrimônio com o pai.

No conto “Entre a espada e a rosa” de Colasanti a intriga também é um casamento indesejado. Um rei, para aumentar suas riquezas e poderes, promete casar a filha com o líder de um reino próximo. O desejo incestuoso que aparece em “Pele de Asno”, é, portanto, substituído. Todavia, a soberania do pai continua em ambas narrativas. Não é permitido, por exemplo, que a própria princesa escolha com quem e quando deverá se casar. Ela precisa se submeter ao autoritarismo paterno:

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do







norte prometera dá-lhe em casamento ao seu chefe.  
(COLASANTI, 2015,p. 99)

No excerto fica em evidência a posição de subalternidade da princesa. Ela não é consultada sobre o casamento, há apenas o anúncio de uma decisão já tomada e que cabe a ela somente conformar-se com seu destino. Na frase inicial percebe-se um jogo de contrastes. Embora se destaque que a hora de casar é o momento em que a própria pessoa deseja, a vontade do rei se sobrepõe a da filha. Somente a ele cabe essa decisão.

A exemplo da princesa de Perrault, a personagem do conto de Colasanti também não está disposta a se ver em um casamento contra o seu desejo. Entretanto, para a princesa de “Entre a espada e a rosa” não haverá uma fada madrinha para ajudá-la, ela precisará encontrar sozinha um caminho para o seu final feliz.

As fadas são presenças contantes nos contos maravilhosos e surgem nas narrativas para, por meio de uma intervenção mágica, auxiliar herói e heroína. Quando todas as possibilidades do “plano real” se esgotam, só o poder da magia pode resolver. Sem ter nenhuma intervenção alheia a princesa do conto moderno implora ao seu próprio corpo e mente que encontrem um modo de se livrar daquela má sorte. Quando acorda percebe que uma barba cresceu em seu rosto durante o sono.

Temos, desse modo, um contraste entre as duas personagens. Embora as duas estejam pressionadas a um casamento que não desejam, uma precisará da ajuda da madrinha e a outra encontrará as respostas para sair deste dilema dentro dela mesma.

No desenrolar dos acontecimentos as duas princesas saem de casa. A princesa de Perrault foge e a de Colasanti é expulsa pelo pai por possuir uma barba. Mesmo que as razões sejam diferentes, o que ocorre é que duas jovens são obrigadas a largar uma vida de luxo e mordomia em um castelo rumo a uma vida de privações.

Fora de casa as princesas precisam de um meio de sobrevivência. Pele de Asno tenta algumas possibilidades, porém com uma pele sobre si fica tão asquerosa que ninguém a quer por perto. A princesa do conto moderno, por sua vez, tenta serviços ditos de homem, mas a não a aceitam, pois o corpo parece de mulher. Ao tentar o contrário, a barba lhe dá aspecto masculino e mais uma vez não consegue. Por fim, transfigura-se em guerreiro: “Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não





seria mais nem homem nem mulher. Seria guerreiro.” (COLASANTI, 2015, p. 100). Disfarçada embaixo de uma armadura, a princesa assume uma outra identidade. Se antes era frágil e indefesa, agora é capaz de guerrear, de defender-se do que for preciso.

Entre as princesas há outro aspecto comum que merece destaque: as duas despertam paixões. A princesa de Perrault quando terminava seu trabalho, trancava-se em um quarto e vestia-se com o vestido que o pai lhe dera e acaba por despertar o amor de um príncipe. O rei que guerreia ao lado da princesa de Colasanti se apaixona por ela. Para a primeira princesa parece mais fácil realizar-se uma vez que o príncipe procura por todo o reino por ela. Já para nossa segunda heroína há um agravante: como tirar a sua armadura que o rei solicita e mostrar-lhe um rosto coberto de pelos? Só há uma coisa a fazer: pedir ao seu corpo que mais uma vez atenda um pedido seu e faça com que aquela barba que, uma vez lhe salvara, agora dê espaço para que o seu rosto e sua feminilidade sejam destacados.

Como estamos nos referindo a contos de fadas, ou seja, ao gênero do maravilhoso, tudo é possível. Enquanto a princesa dorme o corpo dela trabalha para que a barba desapareça. Ao acordar, a princesa vê que rosas surgiram no seu rosto. pétala por pétala vai caindo até que revelam mais uma vez o lindo rosto da princesa.

Podemos, desse modo, perceber que no conto de fada moderno a princesa mais uma vez não precisará de nenhum auxílio além de seu próprio desejo. É negociando com seu corpo que conseguirá a sua libertação. No contexto, podemos ainda destacar que o conto dialoga com um modelo identitário pós-moderno, ou seja, de uma mulher independente e capaz de encontrar soluções para seus dilemas sozinha.

A temática, como vimos, dialoga nos dois contos. Marina Colasanti realiza um trabalho em que dá novos significados a uma história já conhecida dos contos de fadas. Não se trata de uma cópia, pois, é perceptível o aspecto criativo e inovador na história de Colasanti.

Machado (2012) chama atenção para o diálogo com a tradição:

(...) Em outros casos, se inspiraram nela e criaram algo novo- como em alguns contos de Andersen, que por vezes inventava histórias antes inexistentes seguindo o modelo tradicional. Ou modernamente, aproveitando elementos desse repertório, para fazer surgir relatos absolutamente novos e contemporâneos,





ainda que apresentados com essa tradição – como ocorre com a obra de Marina Colasanti. (MACHADO, 2012, p. 36)

Colasanti, desse modo bebe da fonte dos clássicos, porém inclui elementos que divergem, principalmente no que diz respeito a representação feminina. Os contos de fadas tradicionais são, muitas vezes, alvo de severas críticas no que diz respeito aos “papéis” desempenhados pelas personagens femininas.

Marina Colasanti ao utilizar do maravilhoso e dos elementos clássicos na (re)criação dos contos modernos atualiza vivências e situações que fazem com que esses textos estejam em consonância com perspectivas mais atuais de múltiplas possibilidades de identificação da condição feminina. A prosa feérica da autora é repleta de personagens femininas que são fortes, que estão desafiando padrões e finais felizes clássicos em busca de liberdade, da felicidade nos próprios termos delas.

Góes (2010, p. 193-194), também analisa as características dos contos clássicos em relação aos modernos e destaca nove elementos que se mantiveram inalterados: 1. presença do maravilhoso; 2. presença de poucas personagens nas histórias; 3. localização imprecisa; 4. uma intriga; 5. motivo simples e de fácil resolução; 6. permanência da técnica de exposição dos fatos; 7. permanência de dualidades bem definidas; 8. punição da maldade; 9. final feliz.

Das nove características apontadas por Góes (2012), oito estão presentes no conto de Colasanti. Primeiramente, temos a presença do maravilhoso que pode ser identificado no surgimento da barba e na transformação em rosas. A segunda característica diz respeito a presença de poucas personagens que se mantêm. Na sequência, destacamos que não há a definição de localização, a história acontece em um reino, que se relaciona com um outro reino mais ao norte, enfim, não há uma demarcação geográfica de onde a narrativa ocorre. O quarto elemento, que é a intriga, corresponde ao casamento arranjado. O próximo, motivo simples e de fácil resolução, pode ser observado com desfecho rápido da narrativa. O seguinte elemento que permanece é a forma narrativa, ou seja, a técnica de apresentação dos fatos. A polarização do bem e do mal está presente também. O pai ditador de um lado e uma princesa indefesa do outro. Por último, o final feliz permanece na narrativa moderna. A punição do mal, no entanto, não aparece na narrativa. A princesa encontra sua





felicidade e não há nenhuma menção do que ocorre com o pai após a saída dela do castelo.

Dentre as diferenças nas histórias, o modo narrativo precisa ser destacado. Perrault(2015) situa-se mais próximo do modelo da oralidade dos contos de fadas, uma vez que é narrado em versos: “Deve ser bem feliz a bela/ Com quem ele é compromissado./ Uma roupa qualquer, se por ele ofertada,/ Ia me deixar mais honrada/ Que tudo o que já me foi dado.” (PERRAULT, 2015, p. 138). Colasanti, por outro lado, traz um conto em prosa com uma linguagem mais direta.

No conto de Colasanti não há nenhuma mensagem direta para o leitor. É o próprio texto que dialogará diretamente com quem o lê. Já Perrault, como mencionado anteriormente, inclui ao final de seu texto uma moral, a exemplo do que ocorre com as fábulas, para passar um ensinamento:

Que este conto quer dar alguns ensinamentos:  
Bem melhor é se expor ao duro sofrimento  
Que faltar ao próprio dever.  
Pode a virtude ser desventurada,  
Mas sempre será recompensada (PERRAULT, 2015, P. 145)

Os contos de fadas, de acordo com Bettelheim (2014), possuem uma mensagem de que o final feliz é possível para todos, entretanto, para ele, esse ensinamento não pode ser realizado diretamente, é por meio de um jogo simbólico que será possível compreender que o assim como os heróis e heroínas triunfam por permanecerem só lado do bem, poderemos nós também superar as adversidades da vida. Nos dois contos analisados podemos identificar significado.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho analisamos as relações existentes no conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti com o conto “Pele de Asno” de Charles Perrault. Por meio da análise evidenciamos que o texto de Colasanti possui relações de intertextualidade com o conto clássico.

O conto de fada moderno dialoga com o clássico em aspectos temáticos, estruturais e a presença do maravilhoso. Entretanto, é possível perceber que há





alterações relevantes no modo como as personagens reagem diante das dificuldades. A princesa clássica não é capaz de lidar sozinha com o desejo incestuoso do pai e recorre a fada madrinha. A princesa moderna, por sua vez, busca superar a autoridade paterna sozinha e é capaz até mesmo de transvestir-se de guerreiro e ir batalhar. Ao final, independente dos caminhos que percorrem ambas princesas conseguem encontrar o amor e a felicidade.

## REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- CASCUDO, Câmara. **Contos tradicionais do Brasil** 13ª edição – São Paulo: Global, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- COLASANTI, Marina. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. São Paulo: Global Editora, 2015.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- GRIMM, Jacob. GRIMM, Wilhelm. **Contos dos irmãos Grimm**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Uma rede de casas encantadas**. São Paulo: Moderna, 2012.
- SÁ JÚNIOR. Luiz César. **A querela dos antigos e modernos: panorama historiográfico**. *Revista Antíteses*. v.9,n18, p.594-515. Dezembro,2016.



## CAPÍTULO VII

### A MORTE COM VÉU BRANCO: UMA ANÁLISE DA POESIA DE EMILY DICKINSON

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-7

Brena Kézzia de Lima Ferreira<sup>1</sup>

Francisco Carlos Carvalho da Silva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes. Graduada em Letras (Licenciatura em Inglês) pela Universidade Estadual do Ceará – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA, da Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Letras (Licenciatura Português / Inglês) pela Universidade Federal do Ceará.

#### RESUMO

Este trabalho é um estudo a respeito da obra da autora norte-americana Emily Dickinson, tendo como objetivo fazer uma análise acerca da presença da morte nos poemas escritos pela autora. Para isso, será feito um estudo relativo às principais fases literárias da escritora, bem como dos autores e obras que a influenciaram, além disso, discorreremos sobre o escritor norte-americano Walt Whitman, pois ambos estão inseridos no mesmo contexto histórico e literário. Com base em poemas nos quais se pode notar a constante alusão à morte, será mostrada a posição de Emily Dickinson perante um dos mistérios que há muito intriga a humanidade, e que, por vezes, esta mesma autora revelou como sendo um refúgio para o fim do sofrimento e da miséria humana. Este tema é recorrente não apenas na poesia de Emily Dickinson, mas também em diversas outras obras da literatura norte-americana. O conceito de morte pode variar de acordo com a concepção de cada pessoa, povo ou cultura.

**Palavras-chave:** Poesia. Morte. Emily Dickinson.

#### 1. INTRODUÇÃO

Ao descrever a sua visão de mundo, ora irônica, ora romântica, em poemas e cartas, Emily Dickinson, que em vida publicou somente sete poemas anonimamente, desafiou o seu tempo e os costumes de uma sociedade em que as mulheres eram desprivilegiadas apenas por serem mulheres. Mas antes de dizermos quem foi e o que fez Emily Dickinson, vamos conhecer o período no qual viveu a autora.

Os Estados Unidos nos anos de 1861 a 1865 passavam por um momento de grandes perdas com a Guerra Civil, em que a destruição e a morte eram uma constante para todos, ou quase todos, que viviam naquela época. A sociedade norte-americana





estava diante de um mal que, em vista da evolução do país e da conquista da abolição da escravidão, contra o qual era preciso lutar pela “igualdade”. Essa guerra foi denominada como a luta pela liberdade contra a escravidão. Isso denota uma luta entre as classes superiores com as menos favorecidas, ou ainda uma luta geopolítica entre o Sul e o Norte, que trouxe grandes destruições para a América do Norte e do Sul, além de custar cerca de 620 mil vidas de soldados e, aproximadamente, 400 mil feridos e mutilados. O Norte, por sua vez, estava ligado à questão da industrialização, ou seja, a mão de obra escrava não era tão necessária quanto no Sul, onde a escravidão era de extrema importância para o desenvolvimento da economia, que girava em torno da agro exportação.

A Guerra Civil ou Guerra de Secessão trouxe grandes prejuízos para a sociedade norte-americana obviamente. Foi o combate mais sangrento que houve dentro dos Estados Unidos da América com o país dividido em dois, Norte e Sul. Contudo, a partir dos resultados da guerra pela abolição da escravidão, nota-se que a colonização dos libertos, plano do início do governo Lincoln, era a melhor saída para o desenvolvimento do país.

No período de uma guerra como a mencionada anteriormente, a sociedade é quem sofre as grandes mazelas, seja pela destruição material ou mesmo espiritual. A perda de bens materiais não chegava à metade do sofrimento em relação à familiar. A Guerra Civil foi um marco na história. Muitos escritores relataram em suas obras sobre este momento que os Estados Unidos estavam passando. Entre eles, um dos mais conhecidos por descrever e mostrar a sua opinião dos fatos de forma realista foi o escritor Walt Whitman (1819-1892), contemporâneo de Emily Dickinson, mas com uma visão totalmente diversa da dela.

Walt Whitman, poeta e jornalista do século XIX, conviveu de perto com os males da guerra. Whitman, diferentemente de Emily Dickinson (1830-1886), não só escreveu sobre o assunto, mas também participou de forma ativa da guerra como um enfermeiro no estado da Virgínia, e assim pode conviver com a miséria, a desolação, a falta de humanismo, e morte de muitos compatriotas. Em seus escritos observamos quão grande é a destruição causada por uma guerra. Whitman, além de escrever e descrever a destruição da sociedade, também escreveu sobre o desmoroamento interior que uma guerra pode causar ao ser humano. Segundo High (2010), Walt Whitman sentia



grande compaixão pelas vítimas da guerra: “I saw battle corpses... And the white skeletons of young men, I saw them”<sup>1</sup>. Ou seja, Whitman relatou o que observou diante da atrocidade e devastação do ser humano, principalmente o ser jovem em uma guerra.

Nos trabalhos de Walt Whitman, também podemos destacar dois poemas em homenagem ao presidente Lincoln: *O captain! My Captain!* e *When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd*. Segundo High, no livro acima citado, Walt Whitman tinha uma grande admiração pelo presidente Lincoln e via nele um símbolo de bondade presente na humanidade, uma vez que as atitudes do presidente na Guerra de Secessão eram de unificar o país e acabar com a escravidão. Entretanto, segundo Karnal (2007), o presidente Abraham Lincoln pode ser considerado como um antiescravista, mas nunca como um abolicionista declarado, pois o próprio conduzia um discurso ambíguo, sendo que, para os sulistas, Lincoln era visto como um abolicionista e para alguns nortistas era um conservador, pois não defendia abertamente a questão da abolição. Contudo, para Whitman, Abraham Lincoln foi um capital digno de ser homenageado pela sua postura como presidente e como ser humano em defesa da união.

O estilo de escrita de Walt Whitman não traz grandes ornamentos poéticos, pelo contrário: uma linguagem acessível para qualquer classe social, pois, para Whitman, a mensagem era mais importante do que a forma escrita, ou seja, Whitman foi o primeiro a explorar o que chamamos de verso livre, sempre visando à clareza e precisão dos fatos. Uma característica bastante comum nos trabalhos de Whitman é a questão da democracia. Na maioria de seus trabalhos, a democracia era a chave para um futuro de sucesso da humanidade, ou seja, a sua obra era voltada para a questão da liberdade e da igualdade social, por isso que o autor usava uma linguagem coloquial em sua poesia, para que assim pudesse abranger o seu público alvo, a população pobre, que para o autor eram os verdadeiros norte-americanos.

Walt Whitman e Emily Dickinson fazem parte do mesmo período, foram escritores do século XIX que modificaram a escrita poética, mas divergem na visão de mundo. Enquanto Whitman tinha uma visão realista, democrática e ativa na sociedade,

---

<sup>1</sup> Eu vejo cadáveres de batalha...E esqueletos brancos de homens jovens, eu os vi. (Tradução nossa)







Emily Dickinson estava envolvida com a visão religiosa, voltada para as questões da alma.

Assim como Walt Whitman, Emily Dickinson também escreveu sobre a guerra, embora a autora não tenha tido contado com a destruição material ou tenha participado de uma, mas evidentemente ela não estava totalmente reclusa. Dickinson, da mesma forma que escrevia cartas para os amigos mais próximos, também recebia cartas e visitas de parentes e amigos próximos, ou seja, é impossível viver em um local onde está acontecendo uma guerra e não sentir o sofrimento que ela traz. O fato de ela não mencionar a palavra guerra em suas poesias não significa que não tenha escrito sobre o sentimento da guerra, o sofrimento que ela causa. Emily Dickinson escreveu sobre o sofrimento interior, ou seja, sobre a guerra interior do ser humano, que pode vir de várias causas, até mesmo daquela pela qual o seu país e a sua cidade sofreram, a Guerra Civil.

Emily Dickinson, segundo Martin (2007), era uma poetisa à frente do seu tempo, um modelo de poetisa para as outras que seguiram um exemplo de excentricidade, autonomia e rebeldia, pois Dickinson vivia em uma sociedade em que as mulheres não podiam exprimir sua criatividade, tanto que os seus primeiros e únicos poemas em vida foram publicados anonimamente. Nascida em Amherst, Massachusetts, no dia 10 de dezembro de 1830, tendo falecido em 15 de maio de 1886 na mesma cidade e na mesma casa The Homestead, Emily Dickinson viveu grande parte da sua vida reclusa na mesma cidade, onde todos se conheciam por ser uma cidade pequena. Dickinson veio de uma família muito tradicional, seu avô paterno, Samuel Dickinson, fundou uma faculdade chamada *Amherst College* e outros vários projetos na mesma cidade. Seu pai, Edward Dickinson, era um brilhante advogado e tinha uma visão particular sobre o papel da mulher e do homem na sociedade. Ele acreditava que a mulher serviria melhor à sociedade como esposa e mãe e também acreditava que os livros que as mulheres liam deveriam ser cuidadosamente monitorados e controlados. Notamos isso em um trecho de uma das cartas de Emily Dickinson para Thomas Wentworth Higginson: “and Father, too busy with his Briefs – to notice what we do – He buys me many Books – but begs me



not to read them – because he fears they joggle the Mind”<sup>1</sup> (DICKINSON, 1862 *apud* MOURÃO, 2008, p.23).

Edward Dickinson vinha de uma família tradicional. Logicamente, seus costumes, conceitos, crenças e atitudes estavam entranhadas no seu modo de vida. Casou-se com Emily Norcross em 06 de maio de 1828. Conforme os conceitos daquela época, Emily Norcross deixou sua família, amigos e casa para seguir seu esposo. Segundo Martin (2007), dentro de cinco anos de casamento Emily Norcross e Edward Dickinson tiveram três filhos: William Austin (16 de abril de 1829), Emily Elisabeth (10 de dezembro de 1830) e Lavinia Norcross (28 de fevereiro de 1833).

Divergindo do ideal de mulher para Edward Dickinson e para a sociedade daquela época, Emily Dickinson nunca se casou. Entretanto, teve uma vida calma e reclusa, e sua vida particular é um mistério que pouco se sabe. Sonda-se que o motivo pelo qual a autora se tornou reclusa seja o fato de um amor não correspondido, uma saúde fraca ou por querer se dedicar aos seus poemas. Todavia, a autora, através de suas cartas e poemas, demonstrava o amor como algo sublime, doloroso e eterno, por isso o seu desejo de preferir a morte a viver em uma eterna agonia.

Emily Dickinson escreveu em torno de 1.175 poemas, mas poucos foram publicados. Antes de sua morte, Dickinson pede a sua irmã Lavinia para queimá-los, mas a própria, não atendendo ao pedido da irmã, entrega-os a Thomas W. Higginson, que, por sua vez, publica-os. Os poemas de Emily Dickinson não possuem título. Sendo assim, para identificar cada poema, colocou-se a primeira linha do poema ou um número. A estrutura dos poemas é em verso, e a autora usava uma linguagem metafórica com destaque na ironia que permeia a maioria de seus poemas. Como podemos perceber no poema XXVII, extraído do livro *The Poems of Emily Dickinson* (2003)<sup>2</sup>:

I'M nobody! Who are you?  
Are you nobody, too?  
Then there 's a pair of us—don't tell!  
They 'd banish us, you know.  
How dreary to be somebody!

<sup>1</sup>E o Pai, muito ocupado com suas instruções – para noticiar o que fazemos – ele me compra muitos livros – mas me pede para não lê-los – porque ele teme que eles perturbem a mente. (Tradução nossa.)

<sup>2</sup>A partir desta página todos os poemas citados são do livro *The Poems of Emily Dickinson* (2003) e com tradução nossa.



How public, like a frog  
To tell your name the livelong day  
To an admiring bog! (p.21, no. XXVII<sup>1</sup>)

No poema XXVII, nota-se que a ironia permeia em todo o texto, principalmente em torno da afirmação e do questionamento “I’m nobody! Who are you?”. Para compreendermos melhor, o conceito de ironia “é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro” (MUECKE 1995, *apud* ALAVARCE 2009, p.25). Ou seja, a ironia pode caminhar por diversos conceitos. Como analisado no poema acima, o eu-lírico se auto avalia como um ninguém, porque a sociedade onde ele está inserido o avalia assim. Através disso, ressaltamos a questão da mulher na sociedade naquela época, em que ela tinha que exercer, unicamente, o papel de uma boa esposa e mãe, em outras palavras, a mulher não era questionada sobre o que ela queria ser ou fazer, e sim era regida para seguir as tradições e convicções de sua família e os costumes de sua sociedade.

Os poemas de Dickinson podem ser agrupados em cinco partes: Vida, Natureza, Amor, Tempo e Eternidade. Mas também podemos encontrar a divisão em três partes: Amor, Natureza e Morte. Optamos pela divisão em três partes, por, na nossa concepção, abarcarem melhor e com mais clareza a obra da referida autora. Esses são temas, podemos assim dizer, universais, sobre os quais a maioria das pessoas discute, mas com perspectivas e opiniões diferentes. Obviamente a visão sobre o amor, a natureza e a morte nos poemas de Dickinson é extremamente oposta ao que temos costume de ouvir, ou mesmo ao nosso modo de ver e de viver a vida e, conseqüentemente, de acreditarmos, principalmente pela última, a morte, pois para alguns ela é o fim da existência, mas para outros é o começo de uma nova vida. Mas antes de nos determos no que é e no que representa a morte para Emily Dickinson, vamos conhecer as outras duas partes da sua poesia.

A natureza, descrita por Emily Dickinson em seus poemas, é algo “sublime, surgido no momento certo, tudo dispersa como um raio e manifesta, inteira, de um jato, a força do orador” (LONGINO, 2005). Ou seja, o sublime é o ponto alto que podemos

---

<sup>1</sup>Não sou ninguém! Quem é você?/ Ninguém, também?/ Então somos um par – Não conte!/ Eles nos baniram, você sabe./ Que triste ser alguém!/ Que publica a fama/Dizer seu nome como rã/Para as palmas da lama!



observar não somente em um dos temas abordados pela autora, mas em todos há a essência do sublime, como observado no poema LVII.

SOME keep the Sabbath going to church;  
I keep it staying at home,  
With a bobolink for a chorister,  
And an orchard for a dome.  
Some keep the Sabbath in surplice;  
I just wear my wings,  
And instead of tolling the bell for church,  
Our little sexton sings.  
God preaches,—a noted clergyman,—  
And the sermon is never long;  
So instead of getting to heaven at last,  
I 'm going all along! (p.114 no. LVII1)

O eu-lírico descreve o seu quintal como uma igreja, e o canto de um pássaro como um sermão de Deus, que, segundo o eu-lírico, é preferível a ir à igreja, pois não é cansativo, e ao descrever o cenário é como se o céu estivesse tão perto quanto o seu quintal, ou mesmo como se o céu fosse o seu próprio quintal. Esse poema, sem dúvida, é um dos mais belos e descreve a natureza de uma forma simples, porém riquíssima em detalhes nas comparações e na própria linguagem. Trata-se de uma visão do que é a natureza e a fé em um contexto natural. Com relação à segunda parte, o amor foi escrito de diversas formas, ora belo, ora perturbador, ou mesmo um retrato de algo superior descrito de forma simples. No poema a seguir XXXVII, tem-se uma descrição do que o amor representa para o eu-lírico.

LOVE is anterior to life,  
Posterior to death,  
Initial of creation, and  
The exponent of breath.(p.165, no. XXXVII<sup>2</sup>)

<sup>1</sup> Alguns guardam o Domingo indo à igreja/ Eu prefiro ficar em casa/ Tendo um pássaro como um cantor,/E um pomar como Santuário./ Alguns guardam o Domingo em sobrepeliz;/ Mas eu só uso minhas asas,/ E ao invés do badalo do sino na igreja,/ nosso pequeno sacristão canta./ É Deus que está pregando, - um celebre clérigo, -/ E o sermão nunca é longo;/ Assim, ao invés de chegar ao céu só no final,/Eu vou o tempo todo!

<sup>2</sup> O amor é anterior à vida/ Posterior à morte/ Primitivo da criação, e,/ O expoente da respiração.



Neste poema, a autora descreve o amor como algo que é eterno, superior ao tempo, até mesmo o tempo da vida e da morte, é como um círculo onde o amor passa por todo o processo, por todas as fases, sem fim e sem começo. O amor, sem dúvida, é descrito como algo sublime e infindável. Esse tema é encontrado nos poemas de Emily Dickinson com várias faces desde o sublime, às vezes ironizado, romântico, orgulhoso, ou mesmo desiludido e amargurado, como ressaltado no poema XXXV.

Proud of my broken heart since thou didst break it,  
Proud of the pain I did not feel till thee,  
Proud of my night since thou with moons dost slake it,  
Not to partake thy passion, my humility.(p.164, no. XXXV<sup>1</sup>)

Na terceira parte, a morte, que é o assunto principal deste trabalho, e que, sem dúvida, é o tema mais abordado nas poesias de Emily Dickinson, será mostrada de acordo com a visão da poetisa, mas antes acreditamos ser necessário discorreremos um pouco sobre este tema.

O fim da condição humana para muitos é uma perda irreparável, o fim de tudo, ou mesmo o começo de uma nova vida. Em suas várias roupagens, a morte traz em si muitos sentidos e significados dependendo da cultura, período e doutrina de cada povo ou civilização, ou seja, o que a inexistência nesse mundo representa para um, para o outro pode ser o oposto. Alguns dizem que a religião é uma forma de nós, seres humanos, esquecermos ou mesmo encararmos o último suspiro de forma positiva, como uma passagem, uma viagem ou uma continuação da vida em outro plano, assim assumindo uma crença inabalável em nossa existência após a morte terrestre. E para aqueles que não acreditam na existência após a vida, obviamente este assunto tem um peso maior. Em outras palavras, a morte é o fim de tudo, dos sonhos, do ser e do sentido. Para entendermos melhor as diversas visões sobre a morte, vamos verificar como algumas culturas em seus períodos históricos abordam o tema em questão.

O termo morte é de origem latina, *mors*, *mortis*, que significa “morrer”, exprime o sentido de fim da vida, seja ela animal ou vegetal. Já no sentido jurídico, ela não é

---

<sup>1</sup> Orgulho do meu coração partido desde que tu o quebraste./ Orgulho da minha dor que eu não sentia até ti, Orgulho da minha noite desde que tu com a tua lua a caldeou,/ Não participar da tua paixão, minha humildade.



simplesmente o fim da vida, mas a situação em que o homem passa a ser visto como inexistente. Esse é o problema, a inexistência do ser, o deixar de existir para si e para os outros, um medo e um futuro inevitável, como diz Rubem Alves na crônica Sobre a Morte e o Morrer (2003): “Já tive medo da morte. Hoje não tenho mais. O que sinto é uma enorme tristeza. Concordo com Mário Quintana: ‘Morrer, que me importa? (...) O diabo é deixar de viver.’ A vida é tão boa! Não quero ir embora...”. O medo ou a ausência dele não muda o inevitável, mas muda a percepção que temos sobre este assunto.

A visão do povo Egípcio sobre a morte era de um grande respeito. Eles mumificavam os cadáveres para preservar o corpo, que era tido como a morada da alma. Se a alma fosse absolvida no julgamento final e o corpo estivesse em perfeito estado, a alma poderia voltar para sua casa. Assim, eles desenvolveram várias técnicas de mumificação, eles tinham pessoas específicas para isto. A mumificação era a mistura de água e carbono de sódio. O cadáver era imerso nesta mistura e depois eram colocadas várias ervas e substâncias nele; em seguida era enfaixado, as faixas eram coladas no defunto para que o ar não entrasse em contato com o corpo e assim o deteriorasse. Após a mumificação, os cadáveres eram colocados em sarcófagos e posteriormente depositados em túmulos. Os Egípcios não tinham uma religião como as que nós vemos hoje em dia, pois para o povo Egípcio existiam vários deuses, tanto que no julgamento final os deuses eram responsáveis por aqueles que mereciam ou não absolvição, sendo eles: Anúbis, Osíris, Thoth e mais 42 juizes. Logo após o falecimento, antes de começar o julgamento, era entregue ao indivíduo o livro dos mortos, cujo título original em egípcio era *Per-em-hru*, Livro da chegada à luz. Para não ser condenado, o julgado não poderia ter cometido contra outro ser humano infrações do tipo: roubar, matar, cometer adultério, entre outras. Na hora do julgamento o indivíduo era conduzido pelo deus Anúbis para ser julgado pelo tribunal de Osíris. No tribunal de Osíris, o indivíduo era julgado de uma forma bastante interessante: segundo os preceitos egípcios o coração dessa pessoa era colocado em uma das partes de uma balança e na outra uma pena (pluma); se o coração pesasse mais que a pena, o julgado era devorado por um deus, cuja cabeça era no formato de um crocodilo.

Para o povo Egípcio, a morte era vista como algo grandioso, que ostentava grandes ritos e sacrifícios, mas também causava medo e temeridade naquele povo, pois





era um mistério para eles e, conseqüentemente, para nós, que apesar de muitos anos e tecnologia à frente do povo egípcio, não conseguimos desvendar esse mistério.

Na Grécia antiga, por sua vez, os costumes e ritos tomam outra proporção, o caminho da alma após a morte para os gregos por volta do século VI a. C a partir do Orfismo<sup>1</sup>, que era uma escola de poetas e místicos que professavam que cada homem trazia dentro de si o bem e o mal. Essa nova visão da religião profetizava a metempsicose e a transmigração da alma, quando, tudo indica, *Hades*, o Além, foi dividido em três partes, sendo elas: Tártaro, Érebo e Campos Elísios. O Tártaro, situado na parte mais profunda, era para aqueles que cometeram crimes mais graves; o Érebo era para aqueles que cometeram crimes menos graves; e o Campo dos Elísios abrigava as almas que retornariam à vida. Para eles o mundo ífero era uma passagem onde eles se purificariam ou não dependendo de seus atos quando encarnados.

Observamos que no Egito eles acreditavam na imortalidade da alma, mas não havia uma crença definida, diferentemente da Grécia do século VI a. C, que, segundo as ideias de Ferécidas, apoiada nos costumes orientais, acreditavam na reencarnação, mas essa ideia não foi aceita por todos. A reencarnação era tida como um ciclo de dez voltas que o homem deveria fazer, no caso o seu nascimento ocorreria de mil em mil anos.

O sepultamento dos corpos na Grécia Antiga era feito pelos filhos do falecido, pois eles tinham o dever de sepultar seus pais, e, se por ventura isso não acontecer, a alma do falecido ficaria vagando por muitos anos. No entanto, na carência dos filhos, o sepultamento era feito por parentes mais próximos. Podemos ressaltar isso no livro *Antígone*, de SÓFOCLES (2005), em que se mostra a exposição de Antígone ao perigo para realizar o sepultamento de Polinice, seu irmão, para assim cumprir os ritos, “pois não sabes que Creonte concedeu a um de nossos irmãos, e negou ao outro, as honras de sepultar?”. Através dessa citação nota-se a preocupação por velar corretamente os corpos. O cadáver era ritualmente lavado e perfumado com essência, depois era vestido geralmente com vestes brancas simbolizando a pureza. Em seguida era envolvido com faixas, menos o seu rosto, para que a alma visse o caminho que levava para a outra vida,

<sup>1</sup> Dicionário Eletrônico Houaiss 3: **orfismo** s. m.

1. Rubrica: filosofia, religião. Seita filosófico-religiosa originada na Grécia do sVII a.C., cuja fundação era atribuída ao poeta mitológico Orfeu e cuja doutrina mística pregava a reencarnação da alma humana após a morte corporal.





e o corpo era depositado em uma mortalha. Era de costume enterrar alguns objetos de valor com os cadáveres como: anéis, punhais, colares e entre outros. Segundo arqueólogos, em uma determinada época era de costume encontrarem moedas nas bocas dos cadáveres que era para pagar o barqueiro para atravessar a alma pelos rios infernais.

Os cuidados e os ritos que os povos tinham em sepultar os mortos vêm de muitos anos atrás, como também a crença em uma vida após a morte. Na Grécia do século VI a. C, a crença era a reencarnação, que veio de costumes orientais. Segundo CAPUTO (2008), a morte na cultura oriental é considerada como uma evolução e consequente transição para uma nova vida, diferentemente da cultura ocidental, que tem raízes na civilização grega, como também no judaísmo e no cristianismo.

Assim sendo, a morte tem muitos significados, dependendo, obviamente, da concepção que temos sobre este tema. Através disso, destacamos os principais fatores que influenciam essa visão: a questão da cultura, do tempo e principalmente da crença, seja ela cristã, espírita, umbandista, protestante, entre outras.

Para Emily Dickinson, que foi criada sob as instruções do protestantismo, algumas das características, símbolos ou mesmo imagens que remetem à religião são descritas nas poesias da autora. Obviamente, encontramos traços em seus poemas sobre a questão da fé interligada com a questão da morte, ligação essa que, para a autora, era vista como algo eterno e sublime. Como podemos analisar no poema XXXI.

DEATH is a dialogue between  
The spirit and the dust.  
“Dissolve,” says Death. The Spirit, “Sir,  
I have another trust.”  
Death doubts it, argues from the ground.  
The Spirit turns away,  
Just laying off, for evidence,  
An overcoat of clay.(p.192, no. XXXI<sup>1</sup>)

Neste poema é possível perceber a questão da morte como dois pontos ou caminhos: o primeiro é a respeito do pó, que pode ser a decomposição do corpo,

---

<sup>1</sup> A morte é um diálogo entre/ O espírito e o pó./ “Desvanece” diz a morte. O espírito, “senhor,/ Eu tenho outra verdade.” / A morte dúvida, argumenta desde o chão./O espírito afasta-se,/ Simplesmente deixa, sem evidencia,/ Um sobretudo de argila.





matéria; o outro caminho seria a questão do espírito. Com relação a este ponto, o eu-lírico acredita que a morte só acontece com a matéria e não com o espírito, pois a alma vai embora, porém o eu-lírico não especifica para onde.

O caminho que o espírito segue ou não após a morte é um assunto que depende da religião, da cultura e de traços típicos de cada indivíduo, ou seja, é uma questão de crença e de costumes inseridos em cada comunidade. Com isso, a autora deixa transparecer a ligação entre morte e fé. O eu-lírico acredita que o espírito é eterno, mas não nos revela o seu paradeiro, com isso nos possibilita várias interpretações, desde a eternidade da alma no céu, a sua reencarnação, ou até mesmo a sua existência em outro plano não especificado pelo eu-lírico.

O tema morte nas poesias de Dickinson tem várias interpretações, pois, como este é um dos temas mais abordados pela própria autora, ela o trabalha em situações ou concepções totalmente diversas, ora como algo irônico, misterioso, denso, ou mesmo como algo sublime, eterno e romântico, dando-nos uma enciclopédia de sentidos e sentimentos sobre este tema no poema XXXVII a seguir:

IF I should n't be alive  
When the robins come,  
Give the one in red cravat  
A memorial crumb.  
If I could n't thank you,  
Being just asleep,  
You will know I 'm trying  
With my granite lip! (p. 195, no. XXXVII<sup>1</sup>)

No poema xxxvii podemos analisar a presença da ironia. O eu-lírico utiliza de uma linguagem metafórica para descrever o cenário, sendo este que consiste em uma visita a alguém prestes a falecer, ou mesmo um falecido no túmulo, pois o próprio descreve ironicamente o fato de as pessoas somente darem valor às outras quando estas estiverem mortas, ou seja, as homenagens, que consistem em flores, palavras amáveis e gentis, não têm utilidade para os que já morreram. Sem dúvida, essa questão nos

---

<sup>1</sup> Se eu não estiver viva/ Quando os pintarroxos chegarem/ A um de gravata rubra / dê-lhe por mim uma migalhinha./ Se acaso não agradeço/ estando já dormindo/ Sabei que estou tentando/ Com o meu lábio de granito!





remete às diversas culturas que homenageiam as pessoas após a morte. Notamos isso claramente através da mídia com relação aos grandes atores, escritores, músicos, entre outros. Quando esses eram vivos, o máximo que receberam foram críticas sobre seus trabalhos e vida pessoal, poucas foram as vezes em vida que ganharam flores e reconhecimento, mas a partir do momento em que morreram, foram dignos de belas e grandiosas homenagens. Em contrapartida, na mídia, as pessoas comuns que não tiveram o respaldo de uma vida pública também passaram e passam por isso, pois essa não é uma questão de fama e sim um assunto que está relacionado ao ser humano e ao meio em que ele está inserido, ou seja, os valores do próximo só são respeitados quando o outro não mais existe. Por isso, este tipo de atenção não é mais válido para o homenageado, pois o próprio não poderia agradecer por algo que não tem mais importância, ou mesmo sentir gratidão por quem faz isso. Podemos perceber este fato quando o eu-lírico finaliza o poema dizendo “You will know I ’m trying/ With my granite lip!”. Com isso, ele enfatiza que após a morte ninguém pode agradecer ou mesmo ver as homenagens, pois acima de seu corpo existe a lápide e obviamente não há mais vida.

Para Emily Dickinson a vida era vista como uma tortura e o fim da existência como uma libertação. Ambas as visões de Dickinson são opostas aos costumes ocidentais, pois para os povos do ocidente a vida é liberdade, principalmente na fase da juventude, em que os jovens pensam que o limite (morte) é uma palavra inexistente para eles; já com relação à imagem que eles fazem da morte, é como se fosse algo aterrorizador, o fim dos sonhos, da carreira, um medo da própria ausência, da não existência, tanto que a caracterizamos como um ser de aspecto esquelético, usando uma capa preta e uma foice na mão, imagem essa comum aos filmes e à imaginação de alguns. Divergindo dessa imagem que fazem da morte, Dickinson revela em seus manuscritos a morte como algo sublime e encantador, como analisado no poema XXVII a seguir:

BECAUSE I could not stop for Death,  
He kindly stopped for me;  
The carriage held but just ourselves  
And Immortality.  
We slowly drove, he knew no haste,  
And I had put away  
My labor, and my leisure too,



For his civility.  
We passed the school where children played  
At wrestling in a ring;  
We passed the fields of gazing grain,  
We passed the setting sun.  
Or rather, He passed Us;  
The Dews drew quivering and chill,  
For only Gossamer, my Gown,  
My Tipper only Tulle.  
We paused before a house that seemed  
A swelling of the ground;  
The roof was scarcely visible,  
The cornice but a mound.  
Since then 't is centuries; but each  
Feels shorter than the day  
I first surmised the horses' heads  
Were toward eternity. (p. 190, no. XXVII<sup>1</sup>)

No poema acima, a morte é revelada como um cocheiro, um verdadeiro *gentleman*, pois o eu-lírico a descreve como um ser masculino e de bela aparência: “He kindly stopped for me;”. Nos primeiros versos deste poema, nota-se que o eu-lírico não queria ir com a morte, mas decide seguir viagem deixando seu trabalho e seu lazer rumo algo superior à vida.

Nesta viagem, a morte e o eu-lírico passam por uma escola onde crianças brincam. Essas crianças representam a infância, início da vida, como também a semente significa a infância e a sua continuidade representa as fases da vida. Com isso, podemos perceber que a semente é uma metáfora que representa o ciclo da vida, ou seja, a semente quando plantada morre para nascer um ramo, o ramo se torna árvore e da árvore nascem frutos, de onde são tiradas as sementes para continuar o ciclo da vida.

---

<sup>1</sup> Porque não pude parar para morte/ Ele gentilmente parou para mim/ Na carruagem só cabíamos nós/  
E a imortalidade/ Nós dirigimos lentamente, Ele não tinha pressa/ E eu já pusera de lado/ O meu labor e  
o meu lazer/ Para sua civilidade./ Passamos a escola, onde crianças brincavam/ Luta no ringue / Passamos  
os campos de grão pasmado/ Passamos pelo pôr do sol./ Ou melhor, Ele passou por nós/ O sereno baixou  
gélido/ Era de gaze fina meu vestido/ Minha capa, somente tule / Nós pausamos antes em uma casa que  
parecia/ Um inchaço da terra/ O telhado era pouco visível/ A cornija, rente ao chão/ Desde então faz  
séculos, mas em verdade/ Parece menos que um dia/ A primeira vez que vi as frentes dos cavalos/ rumo  
a eternidade.



Ademais, o sol simboliza esse ciclo, o dia representa a vida (luz) e a noite a morte (trevas): “We passed the setting sun. Or rather, He passed Us”. Essa passagem do sol representa o fim da vida rumo ao desconhecido, ou seja, uma viagem entre o passado (infância), presente (juventude ou velhice) e futuro (morte ou eternidade). Além disso, as vestes descritas no poema nos mostram a leveza e a transparência da alma. Entretanto, ao chegar ao destino, o eu-lírico depara-se com uma casa que tinha a cornija rente ao chão. Através disso, observamos que não se trata de uma casa comum e sim de um jazigo, pois já era habitado por uma intumescência, em outras palavras, um corpo decomposto. E a viagem chega ao fim, o fim do corpo (matéria), mas não do espírito, pois esse vai com os cavalos rumo à eternidade.

Ao lermos este poema observamos que nele há uma crença na eternidade e na sua caminhada até lá, desde que o eu-lírico revê toda a sua vida para chegar ao ponto crucial, que é quando a imortalidade sobressai à mortalidade na última estrofe, ou seja, o falecimento do corpo e a imortalidade da alma. Todavia, a concepção de morte neste poema para Emily Dickinson representa a fuga da angústia, do cotidiano, da mesmice e da esperança da imortalidade.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho notamos a importância da obra de Emily Dickinson para a literatura universal, principalmente pela sua concepção acerca da morte, pois a autora abordou este tema não como leiga, mas como alguém que conviveu diariamente com a morte. Seus manuscritos nos relevam a sua total entrega a este trabalho, embora algumas críticas sobre a sua escrita nada convencional para aquela época tenham atrapalhado a sua carreira, mas graças ao seu mais importante orientador, o filósofo Ralph Waldo Emerson, que, segundo High (2010), tenta classificar Emily Dickinson como um dos transcendentalistas, isso porque a visão da autora se assemelha com a do transcendentalismo, que é ver o possível como mais importante do que o atual, podemos perceber que a poesia da autora nos mostra uma visão que vai além do seu tempo.

O enigma sobre a vida pessoal da escritora e sobre a sua obra continuam até hoje, mas devemos enfatizar que, embora não saibamos com exatidão os acontecimentos que marcaram a sua vida, o fato da sua reclusão nos dá a entender que





a própria vivia numa sociedade em que a mulher não podia exercer a função que escolhesse, tanto que a autora quebrou os conceitos daquela época por não se casar e também por escrever poesias mesmo anonimamente. Assim, Dickinson, através da sua obra, nos revelou uma nova visão sobre os temas mundiais da poesia. Por isso, é de extrema importância conhecer o seu trabalho, pois tanto os poemas, quanto as cartas mostram uma nova concepção da literatura norte-americana.

## REFERÊNCIAS

- ALARVARCE, Camila da Silva. A ironia e as suas refrações um Estudo sobre a dissonância na paródia e no riso. São Paulo: UNESP, 2009.
- ALVES, Rubens. A morte e o morrer. Texto publicado no jornal “Folha de São Paulo”, Caderno “Sinapse” do dia 12-10-03. fls 3.
- ARIÈS, Philippe. História da Morte no Ocidente. Tradução de Priscila de Viana Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. A Poética Clássica. Tradução de Jaime Bruna. 12. Ed. São Paulo: Cultrix, 2005
- CAPUTO, Rodrigo Feliciano. Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico - n.º 06 - Dez. 2008/ ISSN 1980-5950.
- DICKINSON, Emily. Cinquenta poemas. Tradução de Isa Mara Lando. Rio de Janeiro: Imago, 1999.
- \_\_\_\_\_, Emily. Poemas escolhidos. Tradução de Ivo Bender. – Porto Alegre: LP&M, 2008.
- \_\_\_\_\_, Emily. Alguns poemas. – Tradução de José Lira . São Paulo: Iluminuras, 2009.
- HIGH, Peter B. An Outline of AMERICAN LITERATURE. New York: Longman, 2010.
- KARNAL, Leandro. História dos Estados Unidos das Origens ao Século XXI. Contexto, 2007.
- MARTIN, Wendy. The Cambridge Introduction to Emily Dickinson. New York: Cambridge, 2007.
- MOURÃO, Fernanda. 117 e Outros Poemas À Procura da Palavra de Emily Dickinson. 2008. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.



NABUCO, Carolina. Retrato dos Estados Unidos à luz da sua literatura. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1967.

SEWALL, Richard B. Dickinson: A Collection of Critical Essays. Twentieth Century Views Series. A Spectrum Book, 1963.

SÓFOCLES. Antígone. Tradução de J. B. de Melo Souza. eBooksBrasil, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf>. Acessado em novembro de 2012.

THE PENNSYLVANIA STATE UNIVERSITY. The Poems of Emily Dickinson. Copyright, 2003.



## CAPÍTULO VIII

### A FORMAÇÃO LEITORA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA COM UM POEMA DE MANOEL DE BARROS

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-8

André de Araújo Pinheiro <sup>1</sup>  
Kamilla Katinllyn Fernandes dos Santos <sup>2</sup>  
Verônica Maria de Araújo Pontes <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN, UFERSA E IFRN

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN, UFERSA E IFRN

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino – UERN, UFERSA E IFRN

#### RESUMO

As discussões no tocante à formação leitora têm suscitado, cada vez mais, a necessidade de novas práticas metodológicas no contexto de sala de aula. Nesse sentido, esta pesquisa, ancorada no aporte teórico desenvolvido por Colomer (2003), Candido (1972; 1995; 2011), Cosson (2007), Pontes (2012), Courtney (2001), Spolin (1999; 2007), Pupo (2005), Chacra (2005), Slade (1978) e Cabral (2007), tem como objetivo propor um procedimento metodológico para estudo do texto literário por meio da aplicação de jogos teatrais dialogados com a sequência básica de Rildo Cosson, com foco na leitura de um poema de Manoel de Barros. Essa pesquisa se constituiu metodologicamente em uma abordagem de natureza qualitativa, assentando-se nos pressupostos do ensino da literatura e dos jogos teatrais. Assim sendo, a pesquisa autoriza inferir que, os jogos teatrais e a sequência básica, a partir do seu diálogo, é uma estratégia metodológica relevante para as aulas de leitura no Ensino Fundamental I, constatando-se que a sua inserção como prática de estudo do texto literário pode formar leitores proficientes.

**Palavras-chave:** Jogos Teatrais. Sequência Básica. Texto Literário. Formação Leitora.

#### 1. INTRODUÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos, como as redes sociais e os *videogames*, assim como a falta de incentivo no âmbito familiar, houve certo distanciamento dos nossos alunos do ato de ler na forma física. Tudo isso, faz surgir dificuldades no que diz respeito às aulas de leitura no âmbito escolar, porém, é sabido que ela contribui para a formação do discente em se tratando das descobertas que o faz inteirar-se como sujeito no meio social e cultural (SILVA, 2013).

O fato de o aluno apresentar desinteresse pelo ensino de literatura, proposto pela escola, talvez ocorra pela ausência de metodologias que o permitam ler de forma





mais prazerosa. É preciso considerar que algumas práticas de ensino ainda são norteadas, muitas vezes, em um modelo em que o aluno reproduz as informações do texto, resistindo a uma reflexão crítica e reflexiva, o que o leva a ter dificuldades na produção de textos.

A ausência de uma rotina de leitura, muitas vezes distancia o discente do universo da literatura, que leva o leitor a mundos inimagináveis, tempos e épocas remotas. Em se tratando das dificuldades que encontramos para realizar estudos significativos, torna-se relevante pontuar a ausência de estratégias lúdicas desde os anos iniciais, que privilegiam caminhos motivacionais capazes de tornar o estudo do texto literário eficaz, considerando a interação constante do aluno, a identificação com o texto, levando em conta seus personagens, enredo e a própria linguagem.

No que concerne à reorientação de metodologias inovadoras, esta pesquisa trata da relevância dos jogos teatrais dialogado com os quatro passos propostos por Cosson (2007). Pretendemos, a partir dessas perspectivas, propor procedimentos metodológicos para a formação leitora, por meio da aplicação de uma sequência de atividades, com foco na leitura do poema de Manoel de Barros: “O menino que ganhou um rio”.

Ressaltamos que, ao escolher um poema de Manoel de Barros, consideramos a relevância do autor para a literatura brasileira, visto que é um dos maiores autores do nosso país, inserido na terceira geração modernista, chamada de “Geração de 45”. Seus poemas constroem e desconstroem significados, ultrapassando os limites das palavras, dialogando com o que propõe os jogos teatrais e a sequência básica – a vitalidade humana.

Para realizar essa pesquisa, recorreremos a vários autores para norteá-la, entre os quais destacamos Colomer (2003), Cosson (2007), Pontes (2012), Courtney (2001), Spolin (1999; 2007), Pupo (2005), Chacra (2005), Slade (1978) e Cabral (2007), entre outros.

Entendendo que o texto literário pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, acreditamos que esta pesquisa venha tornar-se relevante para o estudo do texto literário no espaço escolar, visto que pode dar novos significados às aulas de literatura, considerando a sua dinamicidade e integração entre texto e jogos.





O artigo está assim organizado: na segunda seção apresentamos uma abordagem acerca da formação leitora e o ensino de literatura. Na terceira seção construímos discussões sobre os caminhos teóricos metodológicos para a experiência com os Jogos Teatrais e a Sequência Básica de Cosson (2007). Na quarta seção, apresentamos a proposta metodológica a partir dos jogos propostos por Spolin (1999;2007), Chacra (2005), Slade (1978), Cabral (2007) e Sequência Básica de Cosson (2007).

## 2. A FORMAÇÃO LEITORA E O ENSINO DE LITERATURA

Discutir a formação leitora em tempos de transformações tão acentuadas é desafiador, sobretudo, quando nos reportamos a leitores na perspectiva do texto literário. Vivemos em um emaranhado de tecnologias e buscas de métodos mais eficazes que proponham aos nossos leitores o gosto pela leitura literária.

Desde o século XVIII, mesmo com a existência de uma reflexão crítica dada pela busca do incentivo à leitura, a escola permaneceu estagnada em práticas de formação leitora que vislumbravam um discurso de cartilhas, antologias e livros didáticos.

Pensar intervenções de leitura em um mundo que a todo instante apresenta novidades, formas e modelos de vida mais sofisticado, é investigar e pensar em um processo de renovação pedagógica. Além disso, não descartamos outras possibilidades de incentivo à leitura, mas consolidamos nossas assertivas em uma realidade histórica que contribui de forma significativa para o desdobramento do fazer literário.

Nessa seara, as relações entre as diferentes formas de se conceber o mundo e conhecê-lo, se estabelecem cada vez mais no ato de ler. Por isso, quanto maior for o exercício da prática da leitura, maiores serão as condições de apropriação de conhecimento do objeto e alargamento das teias que perpassam a vida do sujeito.

Quando nos reportamos à formação leitora, não nos desvinculamos do texto literário, pois acreditamos em seu universo empírico e nas condições de construção de uma identidade fortalecida, universal e mais palpável. Sobre essa discussão, cabe-nos esclarecer que o que leva a criança a ler não se trata de algo natural, mas de natureza cultural, porque no ambiente em que ela está inserida, se for notório que os adultos leem, certamente e, provavelmente, poderá se tornar leitora. Em contraponto, a escola é o ambiente fecundo, em que se oportuniza a ampliação e busca de formação leitora.





Segundo Machado (2016), nos últimos tempos muito tem sido feito a favor da incorporação da leitura na Educação Básica, porém os resultados não são satisfatórios. Quando um estudante, na adolescência, encontra-se desafiado a estudos mais complexos de determinados livros, logo os abandona.

A autora atribui algumas dificuldades ao professor, que muitas vezes não incentiva os estudantes com proposições leitoras capazes de proporcionarem prazer e encantamento. Sua formação pode ser asseverada a partir de investimentos na formação de professores-leitores, os quais não se deterão simplesmente ao fato de descobrir que livros seus alunos devam ler, mas que contribuição estão dando para a sua formação leitora. Sobre ler livros, Machado (2016. p. 71) afirma que:

É um desperdício absoluto aprender a ler apenas para ler manuais de instruções e guias de autoajuda. [...] Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. E a literatura é uma das melhores maneiras de nos encaminhar a esse território de requintados prazeres.

A formação leitora implica na construção de ideias lógicas, argumentos, críticas, decifração e capacidade de construir e desconstruir a realidade em que vivemos, estabelecendo constantes relações com o mundo em que vivemos.

Portanto, a perspectiva de leitura no contexto da literatura, humaniza e possibilita as transformações mais eficazes acerca da linguagem, efetivando o sujeito como operador de pensamento reflexivo, assumindo diversas expectativas críticas, capazes de ir além do que se vê. Logo, a formação leitora, pilar de aproximação direta entre o leitor e o espaço onde vive, estreita, sem dúvidas, a consciência de seu papel social como sujeito ético e moral.

Essa visão de humanização está intrinsecamente ligada ao ser humano quando ele se constitui capaz de reconhecer-se em um processo de formação que perpassa várias esferas da vida, ou seja, aquisição cultural, relações afetivas nas mais variadas esferas e, ainda, com outros seres humanos.

Nesse sentido, cabe-nos refletir a formação leitora desde os anos iniciais, porque quando se propõe a literatura infantil no universo leitor da criança, há uma ação de





apropriação cultural, logo, tem-se nessa prática o mediador da leitura, o professor. Nunca é redundante retomar discussões sobre a preocupação de professores em elaboração de projetos de formação leitora no âmbito escolar, o que motiva o surgimento de eventos, locais, nacionais e internacionais com ênfase nessa temática. Porém, segundo Pontes (2012, p. 95):

Por muito tempo, a leitura na escola e seu processo de aquisição inicial, dava-se de forma mecânica e fragmentada, adotando uma visão errônea e tradicional de ensino que valorizava mais a aquisição do domínio dos códigos oral e escrito do que a própria compreensão do aluno.

A leitura percebida como mecanização nunca corresponde à construção do objeto que se constitui a partir das hipóteses, ideias e questionamentos inferidos pelo leitor. Por conseguinte, frentes às discussões aqui pontuadas, é impossível não mencionar a escola no que diz respeito à aquisição cultural, isso, de certa forma, nos reportando a literatura, que é o nosso foco de discussão na formação leitora. Apoiamo-nos no que diz Soares (2001, p. 31):

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismos nada atraentes para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não havendo nenhum incentivo à leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequada para a literatura e para leitura.

Com efeito, ao longo do tempo os mesmos professores que se vinculavam às práticas errôneas de leitura, refletiram as formas e meios de postulados impostos no fazer leitor em sala de aula. Para ancorar essa discussão, Pontes (2012, p. 95) afirma:

[...] educadores, professores, profissionais do ensino perceberam que esta concepção mecânica de leitura era uma concepção inadequada. Essa percepção deu-se principalmente, a partir de pesquisas geradas em torno de altos índices de contingente de alunos que concluíam o ensino médio e chegavam à faculdade demonstrando uma considerável dificuldade para interpretar textos e expor com criticidade sua





opinião, limitando-se apenas ao que estava exposto no texto de forma clara, sem discutir, analisar e formular ideias próprias sobre o assunto em questão.

Sendo assim, cabe-nos, enquanto professores e mediadores de leitura, redirecionar as práticas de leitura em sala de aula desde os anos iniciais, levando em consideração todo o percurso acadêmico do sujeito, considerando a formação leitora na perspectiva da literatura. Cosson (2007, p. 30) aponta a falência do ensino da leitura diante do grande equívoco que há em promover a leitura literária de forma individual, sem pressuposições de compartilhamento e sua aproximação com a sociedade. Sobre isso, Cosson (2007, p.30) preconiza:

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Dessa forma, entendemos que a formação leitora implica numa construção colaborativa. Na medida em que o professor mediador se permite ser leitor e desenvolve essa prática no seu cotidiano, certamente contribuirá com a magia literária, com foco numa intensidade que está além da decodificação.

### 3. ARENA TEÓRICA: JOGOS TEATRAIS E SEQUÊNCIA BÁSICA

A interpretação constitui-se de inferências para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Essa atitude lúdica e exploratória dada na sequência básica de Cosson (2007) dialoga com os jogos dramáticos, tão relevantes para a educação.

Spolin (2007, p. 21) ressalta que os Jogos Teatrais na Sala de Aula são destinados para o educador de teatro, mas se estende aos demais professores que queiram incorporar essas práticas em sala de aula. A autora, em sua obra, encoraja o processo de ensino e de aprendizagem de forma a implementar as múltiplas dimensões do teatro, uma teia que já embasou vários projetos de pesquisa, criticando o estudo do texto feito





na escola, dado ainda em um foco de leitura/escrita, tornando muitas vezes o estudo do texto algo enfadonho.

Dessa forma, há resquícios do processo de alfabetização que refletem no estudo do texto literário durante todo o processo de formação da criança/adolescente/adulto. Vale salientar que o que se propõe são jogos que possam dialogar com o aluno em se tratando do estudo do texto literário.

Os jogos desencadeiam um processo pedagógico relevante, contudo, alguns espaços escolares têm difundido o teatro como recurso imediatista para execução de projetos literários, posto como um objeto para divulgá-los de forma superficial, o que compromete o teatro quanto a sua função transformadora, capaz de fazer com que o indivíduo reflita sobre determinadas questões, morais, sociais ou históricas. Segundo Spolin (2007, p. 31-32):

Os efeitos do ato de jogar não são apenas sociais e cognitivos. Quando os jogadores estão focados no jogo, são capazes de transformar objetos ou criá-los. Ambientes inteiros surgem espontaneamente a partir do nada. Impossíveis de serem captadas em palavras, as transformações parecem surgir a partir do movimento físico intensificado e da troca desta energia em movimento entre parceiros.

No mesmo sentido, a literatura, como fenômeno da linguagem e de representação das mais singulares experiências humanas, é um conhecimento a ser explorado e vivenciado no espaço escolar.

A leitura literária, mediada por um professor leitor, cria a possibilidade de estimular a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, o que possibilita-lhes construir as mais diversas interpretações vinculadas ao cotidiano do leitor, mantendo-se sempre nessa interação do ser com o mundo e refletindo sobre os sistemas de crenças e valores. Quanto mais a literatura se tornar presente na vida das pessoas, mais estarão capacitadas a entender as palavras, a aguçar a memória, a entender o texto, alcançando o objetivo da literatura em seu caráter formador.

Nesse sentido, o letramento literário proposto por Cosson (2007), potencializa o estudo do texto literário considerando-o não como uma exigência da leitura de uma obra que culmina em uma prova ou um fichamento, mas uma leitura que se dá a partir



de mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. A literatura é, portanto, uma prática viva em sala de aula, cuja vivência se faz partindo do conhecido para o desconhecido. Sendo assim, é responsabilidade da escola potencializar essa formação leitora. Dessa forma, haverá a construção de um sentido. Cosson (2007, p. 47-48) retrata que:

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento.

O autor defende o letramento literário e, por meio de uma sequência básica, mostra-nos como desenvolver atividades com leitores tendo como objeto a literatura. A proposta é composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Explicando sucintamente, o primeiro passo da sequência básica é a motivação. Nesse momento há uma permissão para que o aluno entre no texto, logo, a intenção leitora pode ser instigada partindo do sucesso que esse encontro possa promover.

Na introdução é sugerido que se faça a apresentação do autor e da obra e, assim, o professor introduz e traz à presença do aluno o texto de forma física. No terceiro momento, faz-se a leitura. Essa sistematização é relevante à sequência, uma vez que não podemos perder o foco de leitura, possibilitando momentos para questionamentos e apresentação das dificuldades enfrentadas pelos alunos na hora da leitura. Finalmente, ele discute sobre a interpretação.

No quarto passo há a construção de sentido, pondo o leitor, autor e comunidade em um emaranhado de inferências incontáveis. Em síntese, os Jogos teatrais, selecionados para discussão desta proposição de estudo de um poema de Manoel de Barros, dialogam com o que Cosson (2007) propõe. Assim sendo, é possível verificar que, ao aplicar um jogo teatral, o sujeito joga e desenvolve a condição leitora postulada pelo autor.



## 4. UM MENINO, UM RIO E UMA TEIA DE JOGOS

A prática da leitura permite o rompimento de limites pessoal, social e cultural e torna o mundo mais compreensível, materializando o fazer intelectual, sob a ótica da primazia da libertação, tornando o sujeito capaz de transformar a si mesmo e aos outros. A leitura literária é essencial na construção de espaços significativos, por isso, ela faz sonhar, provoca reflexão, ensina a viver, denuncia a realidade, diverte e ajuda a construir a identidade, então por que não ler literatura?

Pormenorizando, a literatura poética é referenciada para fins de produção dos gêneros discursivos e para a prática da oralidade escrita. Dessa forma, o poema está presente tanto no primeiro ciclo como no segundo. Assim, antes de discorrer sobre o que propomos enquanto sequência metodológica é importante apresentar o autor do poema “O menino que ganhou um rio”.

### 4.1. Improvisação e Motivação

No âmbito escolar, formar leitor, implica pensar possibilidades de conduzir o sujeito em uma leitura subjetiva, sistematizando fórmulas para permitir um estudo mais solidificado. Em uma sequência metodológica, dialogar teorias e práticas à luz do texto literário é exercer a formação leitora.

Primeiramente, para fins de preparação, apresentamos a possibilidade enriquecedora de motivar o sujeito a partir da improvisação teatral. Cosson (2007) propõe o encontro do leitor e o texto, sem silenciá-lo. Esse é um procedimento instigador dado em uma motivação, a fim de colocar o aluno em uma situação que o faça responder a ela.

Nesse sentido, ao pensar no jogo de improvisação teatral a partir de Spolin (2007), nos deparamos com uma infinita discussão que dialoga com o primeiro passo de Cosson (2007). De tal forma, a primeira atividade pode ser pensada enquanto um jogo que promova leitura, oralidade e performance. No que tange o poema proposto, a atividade não precisa passar de uma aula. O professor deverá organizar o espaço de aula de forma lúdica. Segundo Chacra (2005, p 105),

Algumas das leis básicas que regem o desenvolvimento infantil são a espontaneidade e a ludicidade encontradas no jogo





dramático, um modo natural de as crianças brincarem. O espontâneo faz-deconta improvisado está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento, das emoções e da socialização da criança. É um experimento que ela faz com a vida aqui e agora.

Considerando o exposto, pode-se dispor objetos como: tecidos que formem um rio no chão, algumas árvores, pássaros, roupas de acessórios que remetam a identidade de um vendedor ambulante, entre outros adereços que dialoguem com o enredo do poema, isso sem apresentá-lo. Neste primeiro momento, os alunos deverão entrar em sala e começar a caminhar no espaço, ouvindo uma música com o tema do texto. O professor conduzirá o momento com palavras-chave ou frases curtas que despertem o intuitivo dos alunos.

Em seguida, poderão ser entregues algumas imagens embaladas em presentes para que o aluno faça leitura. Dado esse primeiro momento, o professor solicitará que os jogadores socializem a atividade. Vale salientar que será preciso haver provocação: O que vocês vivenciaram? Alguém poderia dar um título à história contada? Há personagens? Todas essas provocações potencializam o jogo “improvisação”. Spolin (2007, p. 341) define como:

[...] jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo.

Em suma, é possível verificar o diálogo que há entre as proposições apresentadas. De um lado, uma ferramenta de formação leitora, sob a perspectiva de







Cosson (2007), do outro, a improvisação teatral que, segundo Spolin (2007), torna o sujeito jogador e, jogando, ele se permite em conceber reflexões e críticas.

## 4.2. Estímulo composto e Introdução

Inicialmente, ao lermos esses termos, pensamos em como incorporar nas aulas de leitura dinâmicas eficazes que não sejam mais um passatempo das aulas de literatura. Afinal, quando organizamos uma aula, sistematizamos possibilidades que poderão ser ou não respondidas pelos alunos.

De tal forma, verificando a relação entre os jogos teatrais e a sequência básica de Cosson (2007), sugerimos no segundo passo (a introdução), um jogo intitulado “Estímulo Composto”. Essa etapa da atividade de leitura baseia-se na proposta criada por John Somers, na Inglaterra. O jogo permite ao professor criar um ou mais pacotes de estímulos, considerando o contexto histórico, cultura e social do autor.

A percepção dessa dinâmica de jogo consiste em o professor organizar a aula em uma biblioteca, dispor a turma em grupos e entregar um pacote de estímulo composto sobre o autor do poema. Logo, ao abri-lo, os alunos deverão pensar uma estratégia performativa para apresentar o tema no que tange a vida do autor, a obra e a sua relevância.

Nesse sentido, eles terão liberdade de articular a cena, considerando os elementos que o estímulo traz e, revelando assim, as reflexões feitas. Enquanto estimula o processo dramático, este jogo sugere uma atenção à introdução do texto a ser trabalhado. Segundo Cosson (2007, p. 60),

[...] cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta. Em alguns casos, entretanto, essa estratégia pode ser usada para despertar no leitor a curiosidade, não sobre o fato, mas sim sobre o que aconteceu.

O momento da introdução é de suma importância, por isso, um jogo teatral atrelado a esse passo, pode contribuir de forma significativa. No entanto, é preciso aceitar a capacidade criadora do sujeito, uma vez que eles poderão encenar outras





possibilidades não previstas pelo professor, levando-se em conta que o jogador tem uma realidade e sua subjetividade pode ir mais longe. Somers (1999, p. 39) ressalta que:

A habilidade de juntar um estímulo composto parece residir no poder de criar personagens e eventos nos quais aqueles estímulos estejam envolvidos. Se os personagens e os eventos estiverem prontamente acessíveis, o estímulo composto perde sua força e capacidade de intrigar – a qual gera o interesse dos participantes. Se a trilha for muito obscura, os participantes não ficarão motivados a segui-la. Deve haver uma tensão produtiva entre os artefatos e as informações que estes carregam.

Portanto, ao organizar o estímulo composto na perspectiva da introdução, deve-se considerar ao máximo os elementos que compõem o enredo da história do autor e da obra. Por fim, ao encenar, os alunos poderão socializar a teia construída ao longo das apresentações. Nesse momento, o aluno tem a liberdade de se permitir acerca da sua impressão sobre o autor e a obra. Portanto, a eficácia do jogo relaciona-se com os sentimentos despertados pelas habilidades autênticas e inerentes aos alunos.

### 4.3. Fragmentos de Texto e Leitura

Ler de forma autônoma é uma discussão relevante para esta parte do jogo. Dadas as maneiras de leituras realizadas desde os tempos mais remotos aos dias atuais, podemos entender que o processo de leitura deve ser autônomo, contudo, em alguns casos, pode ser sistematizado, por fins de leitura e de formação leitora. Pode-se criticar o título do jogo “fragmentos de texto”, uma vez que muitos de nós, professores, criticamos e combatemos a forma como os textos literários são colocados nos livros didáticos, apenas fragmentados, comprometendo assim, a leitura de sua totalidade.

Porém, o que se tem discutido até aqui é a relação que há entre essas formas de levar o texto literário. Por isso, propomos o jogo “fragmentos de texto” como o terceiro passo da sequência “leitura”. Mesmo se tratando de um texto mais curto, o poema “O menino que ganhou um rio”, pode ser trabalhado nessa perspectiva. Esta aula deverá ser organizada de forma que o professor selecione versos do poema a ser trabalhado. Escolhidos os trechos do poema, os jogadores serão divididos em duas equipes.

A equipe A deverá ficar em sala realizando a leitura do poema, acompanhada pelo professor, como propõe Cosson (2007, p. 62): “[...] nesse sentido, a leitura escolar



precisa de acompanhamento porque tem um norte, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não podemos perder de vista”. A equipe B, por sua vez, deverá ser retirada de sala para organizar as cenas dramáticas dadas a partir dos fragmentos do texto, previamente selecionados pelo professor.

Solicita-se a volta do grupo que está fora e, obedecendo ao comando do professor, deve iniciar a apresentação de uma cena teatral baseada nos fragmentos entregues. Dada as construções das cenas, é socializado em uma roda de conversa e, com isso, os alunos poderão constatar acerca da experiência vivenciada no que tange a cena e o texto em sua totalidade.

Feito isso, o professor deverá organizar uma leitura silenciosa e discutir, em pequenos intervalos, sobre o tema abordado, rever as dificuldades específicas de leitura e permitir inferências. Dessa forma, haverá uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2007). Em suma, oportunizamos métodos improvisacionais com uma diversidade de estilo e análise crítica.

Pupo (2005, p. 02) assevera que: “[...] nos dias atuais há uma diversidade de escritos propostos por autores que se dedicam ao teatro”. Nos livros didáticos essa realidade está presente, quando muitos autores, ao organizarem o material didático, colocam recortes de textos literários e, em sala, há ausência de atividades para desenvolver o estudo do texto de forma crítica e reflexiva. Quando se dá ênfase apenas aos recortes, não recorrem a mecanismos que contribuam de forma significativa para que os alunos se tornem leitores proficientes. Segundo Pupo (2005, p. 02),

Se examinarmos mais de perto os textos que têm sido levados para a cena contemporânea no ocidente, vamos observar que regras historicamente reconhecidas sobre a construção dos diálogos, a eclosão de conflitos e até mesmo a noção de personagem, consagradas bases do gênero dramático, não mais se aplicam. [...] Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo da escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas.





Desenvolver uma aula com o jogo “fragmentos de texto”, dialogado à “leitura”, oferece a liberdade de explorar o texto literário porque, além do uso de recortes dramáticos (para o teatro), também sugerimos que, para esse estudo, o professor recorra a poemas, contos, crônicas, romances, etc.

#### 4.4. Círculos concêntricos e a interpretação

Os círculos concêntricos dialogados à interpretação podem ser utilizados como uma estratégia metodológica que se dá a partir da seleção de categorias previamente selecionadas, dando ênfase a determinados temas. Geralmente, no teatro, a ação, o local, os personagens, os objetos, os sons, o conflito, as motivações, dentre outros, compõem os círculos concêntricos.

Assim, em literatura, o estudo do texto literário desencadeia uma teia de elementos capazes de correlacionar com essa proposta. Desenvolvidos no Canadá por Mark Danby, foram introduzidos como procedimentos metodológicos por Beatriz Cabral, no Brasil, enquanto prática e pesquisa. Cabral (2007, p. 2) assevera que essa proposta:

[...] consiste em uma série de círculos concêntricos móveis, unidos por um pino central que permite associar de forma aleatória ou prescritiva opções contidas nas categorias que representam cada círculo. Cada círculo então representa uma categoria referente a um conceito da área de conhecimento a ser focalizada, o qual por sua vez se divide em opções. A combinação de seleções, uma de cada círculo, resulta em uma estrutura que orientará a atividade dramática.

O círculo é um jogo que utiliza de recursos discursivos e orais para sua construção, assim sendo, a mobilidade do ponteiro permite que os alunos joguem a partir da seleção, porque possui categorias a serem analisadas. Em se tratando, especificamente, do texto literário, temos as seguintes categorias: narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, contexto histórico. Todas estas estão presentes nos círculos concêntricos.

Desse modo, o professor deverá organizar a turma em círculo e colocar o jogo no centro. O ponteiro central do círculo é movimentado e deverá parar em um aluno. A indicação do ponteiro permite que o aluno escolha a categoria que deseja comentar e,





em seguida, colocar em um cartão para preencher o tabuleiro. Considerando a leitura realizada sobre o poema “O menino que ganhou um rio”, o aluno poderá inferir suas interpretações e impressões tornando a aula dinâmica e divertida.

Neste sentido, consideramos a capacidade construtiva do jogador ao identificar, de forma crítica, os itens que compõem o círculo. É importante ressaltar que, desde as atividades da improvisação teatral, motivação, estímulo composto, introdução, fragmentos de texto, leitura, jogos citados anteriormente, os alunos poderão interagir e formular hipóteses e aspectos identitários dos personagens do poema trabalhado. Isso implica dizer que, partindo do que Cosson (2007) propõe, a interpretação será imprescindível nesse momento do jogo.

É nessa construção de sentido que percebemos o aspecto importante dos círculos concêntricos – construir um espaço de diálogo e também de confiança. Os participantes são protagonistas e são eles quem determinam as regras do jogo e como será desenvolvido, trazendo o protagonismo e a necessidade de cada participante descobrir e trocar conhecimentos internos e externos sobre os textos, contos, romances ou crônicas que o professor trará.

Certamente, os alunos sentirão uma diferença significativa na metodologia dialógica que os círculos permitem. Portanto, os círculos concêntricos, na perspectiva da interpretação da sequência básica de Cosson (2007), auxiliam em discussões relevantes que estimulam o debate de conto, romance, crônica, entre outros.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta metodológica exposta partiu de um diálogo entre duas perspectivas, cujo objetivo se deu em propor procedimentos metodológicos para a formação leitora, recorrendo a um poema de Manoel de Barros. Essas perspectivas permitiram a incorporação de atividades lúdicas respaldadas em quatro jogos teatrais dialogados juntos aos quatro passos da sequência básica de Cosson, selecionados para estudo e proposição de aulas.

Os procedimentos investigados sistematizam quatro encontros para o estudo com o poema “O menino que ganhou um rio”, porém, ressaltamos que cabe ao professor e aos alunos, organizarem esses momentos, partindo de suas realidades



contextuais, o tempo de duração das aulas, bem como o gênero literário, temáticas, entre outros.

Acreditamos que a literatura tem atributos que podem contribuir de forma significativa para a formação do sujeito leitor, porém é preciso que haja uma reorientação metodológica que sistematize nos planejamentos meios que despertem no aluno o gosto pela leitura.

As atividades propostas nesses procedimentos demonstram como é possível construir significados permitindo uma apropriação lúdica, de forma a preparar o aluno para ler, interpretar e descobrir o desconhecido. Mesmo sendo um estudo embriatário, considerando a nossa realidade de estudo e ancorados em teóricos que asseguram essa premissa, há verificações plausíveis que constataam e acentuam a validade desta proposta.

## REFERÊNCIAS

- CABRAL, Beatriz. O professor dramaturgo e o drama na pós-modernidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes ouvir OU ver**, Uberlândia, n.3, p. 47-56, 2007.
- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo, Perspectiva, 2005.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: as Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga: conversas sobre livros**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.
- PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral**. Sinais de teatro-escola, Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n.52, p.109-115, nov., 2005.



SILVA, Ezequiel Teodoro. A escola e a formação de leitores. In: FALLA, Zoara. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Pró-Livro, 2013, p. 107-116.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

SOMERS, John. Drama e história: projeto Peste Negra. In: CABRAL, Beatriz (org.) **Ensino do Teatro: experiências interculturais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: o livro do Professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.



### NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA À LUZ DO TEATRO DO OPRIMIDO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-9

Danyelle Ribeiro Vasconcelos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Especialista em Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Estadual do Ceará – UECE. Graduada em Letras. Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora de Língua Portuguesa e Literatura das Redes de Ensino Estadual do Ceará e Municipal de Fortaleza/CE.

#### RESUMO

O presente artigo aborda a prática da leitura literária e o letramento literário de clássicos lidos em sala de aula à luz do Teatro do Oprimido a fim de promover uma leitura dinâmica, reflexiva e crítica. A partir do romance de Jorge Amado, *Capitães da Areia*, as práticas de leitura, análise e reflexão social e crítica serão dadas seguindo a prática de jogos dramáticos, método do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, dinâmica teatral na qual os atores assumem papéis sociais, conjugados com a plateia, incrementando reflexão e crítica sobre os atos assumidos por cada ator, buscando em seguida extrapolar os limites da ficção do palco até atingir uma transformação real na sociedade. Tal proposta foi aplicada no chão da sala de aula da Escola Estadual Jesus Maria José em 2 turmas de 7º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e Formação Cidadã em 2017. A culminância do ato foi uma apresentação dos jogos aplicados em sala de aula para toda a comunidade escolar, tendo como pano de fundo o clima natalino e a era do rádio, 1937, ano em que foi publicada a primeira versão da obra literária.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Teatro do Oprimido. Capitães da Areia. Jogos dramáticos em sala de aula.

#### 1. INTRODUÇÃO

Não é de hoje que as aulas de leitura e literatura são consideradas chatas e cansativas para os alunos, sobretudo os do ensino regular. Muitos professores reduzem suas aulas a leituras entediadas de textos e livros a fim de aplicar provas e fichas de leitura para detectar se o aluno leu ou não o texto/livro. Quanto a uma leitura mais profunda ou sobre uma perspectiva mais crítica, isso se reduz a meras perguntas inclusas em muitos exercícios e atividades, o que na maioria das vezes um bom aluno até responde com reflexão crítica e outros deixam em branco a questão pois não sabem o que dizer sobre.





O presente artigo aborda o ensino de literatura e a leitura de clássicos à luz de uma reflexão social e crítica a fim de promover uma leitura dinâmica e crítica, rompendo do trabalho estático de preencher fichas de livros. Sob à luz do Teatro do Oprimido de Boal, serão realizadas novas práticas de leitura literária do clássico de Jorge Amado, *Capitães da Areia*. A seleção desta obra se dá por ser um romance social e de denúncia de desigualdade em vários âmbitos sociais (econômicos, religiosos, por idade e por gênero).

Deste modo, o enredo faz o leitor se aproximar de sua própria história de vida e de suas relações com as demais pessoas a sua volta. A partir deste recorte, a análise e a reflexão social e crítica serão dadas seguindo a prática de jogos dramáticos, método do Teatro do Oprimido, dinâmica teatral na qual os atores assumem papéis sociais, conjugados com a plateia, incrementando reflexão e crítica sobre os atos assumidos por cada ator, buscando em seguida extrapolar os limites da ficção do palco até atingir uma transformação real na sociedade. O método de Augusto Boal encaixa-se muito bem na leitura e análise desta obra por conta da própria contextualização social que ela retrata: a situação de meninos de rua, menores infratores, inseridos numa realidade urbana de Salvador em meio a uma epidemia de varíola nos anos 30. Percebe-se que este mesmo retrato é ainda atual e os papéis sociais continuam os mesmos. A partir deste contexto, os jogos foram conduzidos e realizados sem nenhuma objeção dos alunos por conta das atitudes, das falas e dos comportamentos das personagens.

Tal proposta foi aplicada no chão da sala de aula da Escola Estadual Jesus Maria José em 2 turmas de 7º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e Formação Cidadã em 2017. Os alunos, meninos e meninas na faixa etária de 13 a 16 anos, leram a obra com a professora de forma coletiva e dinâmica em sala de aula durante todo o segundo semestre daquele ano. Em quase todas as práticas de leitura literária foi aplicado um jogo dramático, o que facilitava a compreensão da leitura e a análise crítica a ponto de muitos dos alunos interromperem a leitura porque queriam falar e discutir a trama. Uma vez que a identificação com as personagens era latente, a metodologia do jogo a ser aplicada atendia a necessidade em querer mudar/transformar aquela história, a sua história.





O artigo está dividido em 5 tópicos: Introdução, O letramento literário e o ensino de literatura, O teatro do Oprimido, Jogos dramáticos na sala de aula: novas práticas de leitura literária e Considerações Finais.

A culminância do ato foi uma apresentação de alguns dos jogos aplicados em sala de aula para toda a comunidade escolar tendo como pano de fundo os eventos natalinos e a era do rádio, 1937, ano em que foi publicada a primeira versão da obra literária. Apesar de ser um fechamento do trabalho, conforme Boal, “*o teatro só começa quando acaba!*” (BOAL,2000, p. 44)

## 2. O LETRAMENTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA

Apesar de tantos projetos de leitura, eventos literários, filmes baseados em livros, *e-books* e *booktubers*, as aulas de leitura e literatura ainda são consideradas chatas e cansativas para os alunos, sobretudo os do ensino regular. Muitos professores ainda reduzem suas aulas a leituras entediadas de textos e fragmentos de livros exclusivamente a fim de aplicar provas e fichas de leitura para detectar se o aluno leu ou não o texto/livro. Quanto a uma leitura mais profunda ou sobre uma perspectiva mais crítica, e isso acontece para atender a uma prova, a um vestibular ou por que vai “cair” no Enem, a questão se reduz a meras perguntas inclusas na prova ou fichas de leitura, o que na maioria das vezes os alunos deixam em branco a questão pois não sabem o que dizer sobre, enquanto um bom aluno até responde com reflexão crítica. Por sua vez, o professor ler para si, marca a questão como correta e devolve para o aluno, encerrando o diálogo ali.

Diante deste cenário, não muito remoto em nossas lembranças, seja como aluno seja como professor, urge refletir e analisar as concepções de leitura que são necessárias a serem aplicadas para uma proposta de leitura literária, ou melhor, para uma proposta de letramento literário.

Elenca-se aqui na proposta deste trabalho, primeiramente, a concepção de Leitura como réplica ativa, a qual implica como um ato de relacionar um discurso com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos. Isto, segundo Rojo, “é um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo,





dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles.” (ROJO, 2004, p.3)

Outra concepção a ser considerada de leitura é a de produzir significados à medida em que as semioses são trabalhadas de forma sobreposta ou contraposta. Logo, Bakhtin pressupõe que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração da obra, a situação de produção e os objetivos do autor, mas também, segundo seus novos leitores, as situações de leitura e o movimento em que a obra é lida e ressignificada. (BAKHTIN, 2003, p. 356)

Essa perspectiva bakhtiniana é ampliada diante das novas práticas sociais de leitura que abordam o texto em seu contexto de produção, na esfera da vida social, atendendo a uma demanda social que envolve protagonistas socialmente definidos, com finalidades definidas assumindo um valor social.

Irané Antunes, em seu livro *Aula de Português, reforça que* “a leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas.” (IRANDÉ, 2003, p. 81-82)

Conforme a BNCC, o letramento literário precisa ser trabalhado em sala de aula a fim de despertar leitores verdadeiros, reflexivos e críticos. No entanto, este letramento exige do professor, primeiramente, que ele veja o texto literário além de um objeto de estudo estático, mas como um recurso de ampliar novos horizontes e formar cidadãos.

Diante deste quadro, urge promover um ensino de literatura nas escolas voltado para o letramento literário a fim de formar leitores analíticos e críticos, atores em seu sentido amplo, aquele que atua/age, pois, a leitura literária oferece meios de enxergar a realidade por outro prisma, cria possibilidades para si e para o ambiente que o cerca. Uma das maneiras de promover o ensino do letramento literário são as práticas de leitura literária. Estas práticas de leituras, metodologias colaborativas, amplitude dos gêneros literários corroboram para o letramento literário.

Contudo, sendo o professor o principal mediador entre o aluno e o texto literário, cabe ao docente, para Pinheiro (2011),





explorar as potencialidades desse tipo de texto, criando as condições para que o encontro do aluno com a literatura fosse uma busca plena de sentido na leitura do texto literário. Por essa perspectiva, tem-se o ensino da Literatura pautado no Letramento, ou seja, na busca do conhecimento a partir do texto literário, pelo próprio aluno e no cotidiano social em que todos estão inseridos. PINHEIRO (2011, p. 46)

Concebe-se aqui letramento literário, segundo Pinheiro, “na capacidade de dialogar com a tradição popular e com as práticas sociais e culturais do sujeito para que a tradição literária seja ressignificada. (PINHEIRO, 2011, p.42) Como também, segundo a mesma autora, defender o seu espaço (letramento literário) nas práticas escolares e assegurar a sua importância para a formação integral do cidadão.” (IDEM, 2011, p.43). Ao encontro desta importância, a própria BNCC também compõe em uma de suas competências gerais a formação integral do aluno.

### 3. O TEATRO DO OPRIMIDO

No trabalho aqui relatado, o teatro do oprimido foi considerado como metodologia de prática de leitura literária para interpretação, análise e reflexão crítica da obra *Capitães da Areia*. Fazendo uma analogia<sup>1</sup> da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal, não nos conformemos a uma leitura literária apenas empática e catártica, sensações passivas de espectadores/leitores passivos, mas promovamos uma leitura literária crítica e transformadora, por atores/protagonistas/leitores críticos.

A partir desta analogia, a análise e a reflexão social e crítica serão dadas seguindo a prática do Teatro do Oprimido, dinâmica teatral de prática cênico-pedagógica, vinculado ao teatro de resistência, no qual os atores assumem papéis sociais, conjugados com a plateia, incrementando reflexão e crítica sobre os atos assumidos por cada ator, buscando em seguida extrapolar os limites da ficção do palco até atingir uma transformação real na sociedade.

---

<sup>1</sup> A referida analogia entre Paulo Freire e Augusto Boal é considerada relevante pelos seguintes fatores: ambos foram contemporâneos, lutaram em defesa dos oprimidos, adotaram metodologias que promovessem os oprimidos a protagonistas/agentes, sofreram as represálias do regime militar (1964-1979) e foram exilados.





O método de Augusto Boal encaixa-se muito bem na leitura e análise desta obra por conta da própria contextualização social que ela retrata e tem como objetivos principais transformar o espectador de um ser passivo e depositário em protagonista da ação dramática; e nunca se contentar em refletir sobre o passado, mas se preparar para o futuro. Logo, todas estas formas de teatro, segundo o próprio Boal, poderiam ser aplicadas até na escola por ser simplesmente uma linguagem humana.

Para Boal, “o oprimido é o indivíduo despossuído, desprovido do direito de falar, do direito de ter a sua personalidade, do direito de ser”. (BOAL, 2009, p. 77) Segundo ele, “através do teatro, as pessoas desenvolvem a autoestima, libertam o corpo, oprimido pelo cotidiano, pela sociedade.” (IDEM)

Ao encarar o romance como um cenário de teatro, percebe-se que este mesmo retrato é ainda atual e os papéis sociais continuam os mesmos. Apesar de ser retratado nos anos 30, o romance garante em si uma contemporaneidade aos tempos atuais. No posfácio da obra, Milton Hatoum acrescenta que

é surpreendente a atualidade dos temas de Capitães da Areia. [...] Lido hoje, este romance ainda comove e faz pensar nas crianças desvalidas, nas crianças de rua, nas crianças abandonadas, quase todas órfãs de pai e mãe, filhos da miséria e do abandono. Atiradas à marginalidade, elas roubam e cometem outros delitos para sobreviver. Detidas, são submetidas à humilhação, ao castigo, à tortura. (AMADO, 2009, p. 265)

A partir deste contexto o jogo é conduzido de maneira até fácil por conta do quão as atitudes, as falas e os comportamentos são similares para os atores de então.

O espectador vê, assiste, o espectador vê e age, ou melhor, ver para agir na cena e na vida. Mas é preciso haver um processo de conversão do espectador em ator, que segundo Boal compreende 4 etapas:

1. **Conhecimento do Corpo** ( conhecimento teatral do corpo a partir dos condicionamentos e de formações sociais).
2. **Tornar-se o Corpo Expressivo** (exercícios que exploram as possibilidades de expressão corporal).
3. **Teatro como Linguagem** (exercícios teatrais que estudam o encontro de múltiplas linguagens expressivas). É subdividido em três graus: a Dramaturgia Simultânea, o Teatro-Imagem e o Teatro-Debate.





4. **Teatro como Discurso** (composição de cenas simples em que os espectadores intervêm cenicamente na apresentação teatral). Utiliza-se das seguintes variantes: Teatro-Jornal, Teatro-Invisível, Teatro-fotonovela, Quebra de Repressões, Teatro-Mito e Teatro-Julgamento. (TEIXEIRA, 2007, p.92-93)

A fim de otimizar o trabalho da prática de Leitura do romance, selecionamos alguns jogos dramáticos do Teatro do Oprimido e de sua estética os quais contemplam todas as etapas de conversão assim como promovem uma dinâmica interativa entre a leitura do romance e a própria busca individual e coletiva dos alunos, mantendo a dialética da proposta. Dessa forma, atende ao objetivo metodológico do Teatro do Oprimido em

realizar reflexões sobre as relações de poder, explorando histórias entre opressor e oprimido, onde o espectador assiste e participa da peça. Todos os textos são construídos coletivamente a partir de histórias de vida, baseados nas experiências e problemas típicos da coletividade, como a discriminação, o preconceito, o trabalho, a violência, entre outros. Com a finalidade de criar condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e amplie suas possibilidades de expressão, além de estabelecer uma comunicação direta, ativa e propositiva entre espectadores e atores. (TEIXEIRA, 2007, p.73)

Optou-se aqui por explorar o próprio texto do romance para realizar os jogos dramáticos, passando por uma etapa de recriação ou adaptação para a linguagem teatral feita coletivamente em sala de aula. Percebe-se então que a prática da leitura literária aplicada à metodologia do Teatro do Oprimido envolve um conjunto de atividades atribuídas a exercícios, processos de reescrita, jogos e técnicas teatrais que proporcionam uma interatividade entre leitores e o texto, professor e alunos, alunos e alunos, atores e espectadores, visando uma melhor compreensão do texto, dos problemas sociais e a procura de alternativas para resolvê-los.



## 4. JOGOS DRAMÁTICOS NA SALA DE AULA: NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

### 4.1. *Capitães da Areia*, um romance social

Um dos objetivos da literatura, além da fruição, é promover a reflexão sobre si, o outro e a sociedade independente de escola literária ou estilo de autor. Logo, a literatura social se autointitula assim declarando explicitamente seu principal intuito: o de refletir sobre a sociedade. Alguns autores às vezes até consideram que há a literatura de denúncia.

Diante desta premissa a literatura ao longo da história sempre apresentou seja de modo sutil ou mais explícito o meio social como cenário de seus enredos, sobretudo os romances. Nas narrativas, por exemplo, esse meio é bem marcado na retração do lugar, do meio e do contexto da história/enredo, como também através dos papéis sociais encarnados por cada personagem. Tal dinâmica social é tão bem retratada na estrutura narrativa a ponto de manifestar um encadeamento de ações, rumo a um clímax, desencadeando a novas ações para concluir em um desfecho da história ou não.

No caso da literatura social, cada elemento da narrativa é evidenciado ou está subjugado ao meio social, sejam os personagens, suas ações, o cenário, e o desencadeamento do enredo.

Inserido na 2ª fase modernista do Brasil, o romance regionalista, *Capitães da Areia*, escrito pelo escritor baiano Jorge Amado, faz parte da literatura social. Vale ressaltar, conforme Freitas (2018) que “Jorge Amado foi fortemente ligado à política e, por meio de suas obras, procurava labutar em prol da visibilidade aos mais atingidos pela desigualdade social, aos abandonados pela sociedade.” FREITAS (2018, p.104)

*Capitães da Areia* aborda várias perspectivas e problemas sociais: crianças abandonadas, questões de gênero, saúde pública, desigualdade social, ideologias políticas, intolerância religiosa, questões de direitos trabalhistas e violência sexual.

### 4.2. Os jogos dramáticos

A proposta foi aplicada no chão da sala de aula da Escola Estadual Jesus Maria José em 2 turmas de 7º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e Formação Cidadã em 2017. Os alunos, meninos e meninas na faixa etária de 13 a 16 anos, leram a obra com a professora, de forma coletiva e dinâmica em sala de aula





durante todo o segundo semestre daquele ano. A identificação com as personagens era latente, daí a metodologia do jogo a ser aplicada: a necessidade em querer mudar/transformar aquela história, a sua história.

A própria obra inicia de maneira inusitada, através de uma denúncia de jornal, reportagem e cartas à redação numa espécie de voz editorial sobre a atuação de menores infratores liderados por um garoto chamado Pedro Bala.

As cartas e depoimentos foram trazidos para sala nas aulas de Língua Portuguesa e Formação Cidadã para serem trabalhadas questões de argumentos de autoridades e o discurso ideológico que há por trás de cada carta e depoimento. Tais análises foram feitas após um debate, no qual os alunos foram divididos em grupos representando cada carta a fim de defender as ideias que havia no texto. Praticamente, as opiniões eram divergentes e gerou muita discussão para compreender se esses garotos do trapiche eram vilões ou vítimas da sociedade.

Na semana seguinte, as cartas foram apresentadas como composição da obra de ficção do romance escrito por Jorge Amado, *Capitães da Areia*. Neste momento, foi apresentado também o nome da obra, do autor, da época e o contexto em que foi escrita. A reação dos alunos foi de surpresa e curiosidade em querer conhecer mais sobre a obra. Uma vez garantida a atenção e o interesse, hora de ler. A proposta foi lê-la na íntegra sem se preocupar com o tempo e o que viria a seguir, sem se preocupar também em realizar tarefas, provas ou preencher fichas.

A surpresa ficou maior ainda ao saber que eles fariam a leitura da obra sem precisar fazer prova. Porém a única condição imposta foi a participação e a contribuição de uma leitura dinâmica, reflexiva e crítica sobre a obra. Entende-se aqui por leitura dinâmica, uma leitura motivada, coletiva ou individual, aberta ao diálogo, à intertextualidade e a outros conhecimentos, e sobretudo aplicada no jogo dramático, quando possível.

Este tipo de abordagem metodológica está de acordo com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, na qual “o diálogo é a essência desse método, educador e educando são somente sujeitos do processo, (...). A relação educador/educando é horizontal e a avaliação consiste em um processo de autoavaliação e avaliação mútua.” (TEIXEIRA, 2007, p.29)







A primeira aplicação do jogo foi a releitura das cartas e depoimentos. Voluntariamente os alunos faziam a leitura de uma das cartas, assumindo o perfil social de cada remetente. A sucessão das leituras se dava de forma tão natural, que era perceptível a presença do diálogo entre as cartas, assim como a réplica e a tréplica.

Até aqui, a leitura despertava muitas curiosidades em querer conhecer mais. Os alunos ainda não conheciam os garotos do trapiche, a discussão era querer conhecê-los. Alguns alunos buscavam leituras em casa para ter os famosos “*spoilers*” sobre o romance. À medida que a leitura do romance prosseguia, os jogos se intensificavam.

### 4.3. Os meninos do trapiche

A leitura dos dois primeiros capítulos captou a atenção dos alunos não queriam perder nenhum detalhe das personagens. Nos trechos que envolviam diálogos, propunha-se um jogo, no qual a fala de cada personagem tinha que vir a carga de sua caracterização. A discussão gerada neste momento foi em torno da linguagem e dos costumes dos meninos, pois havia gírias da época, 1937, e certos costumes que eram “permitidos” ou “irrelevantes” devido os garotos serem abandonados.

O segundo jogo proposto é a ocupação do espaço vazio, onde a sala de aula transformava-se no nosso trapiche<sup>1</sup>. Voluntariamente mais uma vez, alguns meninos se propuseram a assumir certos papéis para compreender como cada personagem ocupava aquele lugar, o trapiche. Esse trabalho requer análise de descrição de cenário, análise psicológica da personagem e atenção à fala do narrador onisciente. Os demais alunos que não atuavam, ficavam analisando se tal postura estava de acordo com a descrição da obra, podendo intervir quando necessário. O objetivo era ocupar o espaço vazio. O jogo era bem aberto, e promovia todos os alunos a atores/ativos/agentes, até o mais quietinho que através de sua observação participava da atuação.

Os demais capítulos eram disponibilizados para leitura individual em casa, sendo que dois ou três alunos já eram previamente apontados para prosseguir a leitura na aula seguinte. As aulas eram semanais com duração de 50 a 90 minutos.

O terceiro jogo proposto foi o dos símbolos, a partir da leitura da caracterização ou como eles entenderam como era cada personagem do trapiche, os alunos tinham que trazer um objeto, canções, imagens, cenas de filmes, trechos de poesia que

---

<sup>1</sup> Velho armazém abandonado no cais onde os Capitães da Areia viviam.





representassem tal personagem. Construir sentidos a partir de símbolos ou outras linguagens é uma atividade complexa e rica em promover outras habilidades conforme Roxane Rojo em *Pedagogia dos letramentos, a multissemiótica*. Ademais segundo Boal, a *Estética do Oprimido* “procura desenvolver nos participantes a capacidade de perceber o mundo através de todas as artes e não o teatro, centralizando nesse processo: na palavra, no som, na imagem.” (BOAL, 2009, P.40)

O quarto jogo envolvia mais ação de acordo com o capítulo *A noite das Pintagueiras*, no qual os meninos tramaram e executaram uma troca de embrulho às escondidas, o objetivo era observar as estratégias de entrada, ações e saída de cada personagem no cenário. A dinâmica da cena era rápida e envolvia muita atenção para não perder o enlace do enredo. Tivemos que repetir o jogo mais de quatro vezes pois todos os alunos queriam participar. A prática do teatro do oprimido envolve aqui tanto o conhecimento do corpo no espaço quanto a expressão do corpo na ação, sem dizer uma palavra.

Até aqui as propostas e aplicação dos jogos dramáticos de Boal eram conduzidas com o intuito de familiarização da metodologia do Teatro do Oprimido, do jogo e da obra, como ações preparatórias. Após cada jogo, fazíamos uma roda de conversa para discutirmos sobre as ações das personagens, as descrições de seus costumes e sua linguagem.

#### 4.4. As luzes do carrossel eram só crianças!

O quinto jogo representava um momento de magia pueril e inocência através da simbologia do carrossel, um vai e vem, altos e baixos na vida de cada personagem, conforme as leituras dos capítulos *Família*, *Manhã como um quadro* e *As luzes do carrossel*.

A partir do monólogo da personagem Pirulito conforme o capítulo *Deus sorri como um negrinho*, no qual a personagem faz uma confissão de seus pecados e dos pecados de seus companheiros, uma prece simples e repetitiva, e em seguida, de uma caixinha que trazia consigo cheia de objetos sagrados, ele retira fitas coloridas. Dispõe-nas formando um círculo, sendo ele o centro, o garoto mais inocente do trapiche que segura o mastro do carrossel. As personagens se conectam através de fitilhos coloridos





formando um carrossel, intercalando os altos e baixos do carrossel da vida. Tudo isso ao som de Contato imediato, Arnaldo Antunes.

Neste jogo, conseguimos transmitir e sentir toda pureza, inocência vista e contemplada pela ótica da personagem Padre José Pedro, protetor e amigo dos meninos que sempre afirmava em sua fala no romance: “*Eram crianças, sim.*” (AMADO, 2009, p. 108)

#### 4.5. Ato 3: E as meninas?

Apesar das personagens serem meninos, isso não impedia de as alunas participarem das leituras e dos jogos. Mas elas ficaram um dia inquietas: “Não tem personagem menina nesta história, não? Elas só aparecem para serem ‘derrubadas na areia’?”

A queixa das alunas ecoa uma indignação do papel feminino que é assumido na ficção e na vida em meio a um grupo masculino, ou uma sociedade patriarcal: um sexo frágil, vulnerável, passivo, sem vez e sem voz.

Mesmo que a obra não apresentasse tantas falas das mulheres como esperávamos, pudemos trabalhar o papel feminino em torno da personagem Dora.

Em virtude desta discussão, os capítulos *Alastrim* e *Aventura de Ogum* foram lidos pela professora de forma mais didática, apresentando a mitologia dos orixás e suas divindades, e a situação da varíola na época para contextualizar a inserção da personagem Dora no romance.

Em resposta à inquietação das meninas, propomos primeiramente um Teatro-fórum através de 3 momentos: a introdução da personagem Dora no romance, a intervenção de Dora no grupo e o empoderamento de Dora. No jogo a seguir, foram distribuídas entre todos os meninos das turmas falas divididas por números em sequência, ora eram falas isoladas, ora em duplas, ora falas coletivas, resultando em jogral. Todos os meninos estavam em um círculo maior enquanto todas as meninas estavam no círculo menor no centro. As falas foram retiradas do capítulo *A Filha do bexiguento, Dora, mãe; Dora, irmã e noiva* e adaptadas pelos próprios alunos.

---

<sup>1</sup> A expressão “derrubar a menina na areia” significa estuprar as moças que cortavam caminho pela praia à noite.



A cada momento finalizado, fazíamos uma roda de conversa a fim de refletir e olhar criticamente as falas das personagens direcionadas à mulher. As reflexões e impressões eram de repugnância até da parte dos alunos. O assédio era latente nas falas e no comportamento das personagens. Infelizmente ainda real e sofrido entre as mulheres fora da ficção.

O primeiro momento encerra com a fala de Pedro Bala, “Ninguém toca em você!”, e os demais meninos do trapiche obedecem e confirmam. No jogo, os alunos falam em uníssono a ponto de que as meninas presentes no jogo sentem um sentimento de acolhida, proteção e irmandade com os meninos da turma. Essas falas foram expressas e declaradas pelas meninas para os meninos, envolvendo uma parceria e companheirismo entre a turma.

No segundo momento do Teatro-Fórum, as falas ainda ditas pelos meninos, seguindo o modo jogral, apresentavam um tom mais brando. Estas falas retratavam o que os meninos do trapiche sentiam por Dora ao ver que ela estava lá para cuidar, a mãe. À parte os serviços domésticos retratados no romance como “coisas de mulher”, consideremos o perfil materno de Dora, do qual aqueles garotos eram carentes e encontraram nela esse suporte.

Em nossas rodas de conversas, percebemos aí uma proteção mútua, dos meninos para as meninas e das meninas para os meninos. Extrapolou-se a discussão a respeito da figura mais próxima que todos possuem, a figura materna, mesmo que uns não tenham mais a mãe, mas tem uma avó, uma tia, uma madrinha ou uma irmã mais velha que assume este papel. A importância e valorização deste ser na sociedade.

No terceiro momento, a valorização dos meninos por Dora é tanta que eles querem retribuir com presentes, com palavras e gestos. Nossa discussão chega a tomar uma atitude de querer retribuir e contribuir através da transformação pessoal e social. Daí a ideia em apresentar os jogos para a escola através de uma peça teatral segundo os moldes do Teatro do Oprimido.

#### 4.6. Ato final

Para conseguir finalizar o livro a tempo, acompanhamos os capítulos *Reformatório, Orfanato e Dora, esposa* através de um audiolivro, para que os alunos se familiarizassem também com a linguagem radiofônica dos anos 30, pois já era uma





proposta apresentarmos os jogos dramáticos utilizando a linguagem e os costumes da época. Devido a apresentação ter sido feita no final do ano letivo, os alunos pesquisaram propaganda radiofônicas em climas natalinos da época.

A culminância do ato foi uma apresentação dos jogos aplicados em sala de aula para toda a comunidade escolar como pano de fundo os eventos natalinos e a era do rádio, 1937, ano em que foi publicada a primeira versão da obra literária.

Foi escolhido para desfecho, o jogo que se dá com o funeral de Dora, coreografado com as algumas alunas assumindo seus perfis de irmã, mãe, noiva e esposa, mulheres que lutam, que ocupam seu espaço, que são líderes, capitãs, guerreiras, santas, que têm vez e voz e um recado para a sociedade atual através do canto de Maria Betânia “*Não mexe comigo*”.

Encerrando o grande ato com os capítulos *Vocações*, *Na rabada de um trem* e *Uma pátria, uma família*, ao apresentar, ainda ao som da mesma canção de Betânia, a adaptação produzida pelos alunos sobre o desfecho de cada menino do trapiche, sua transformação ou o que se esperava de seu fim.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover novas práticas de leitura, tendo em vista o letramento literário, já oferece um leque de habilidades, possibilidades, linguagens, temas transversais e interdisciplinares a serem estudados e discutidos em sala de aula. Tudo isso é ampliado à luz do Teatro do Oprimido, uma vez que essa metodologia de Augusto Boal transcende o cognitivo do aprender, mas encarna no corpo, também encarna na sociedade com vontade de refletir sobre, criticar e transformar.

Acredita-se que uma aula dialogada e dialógica promove buscas de leituras e releituras ao encontro de respostas não para atender a expectativa do professor, mas para atender a expectativa de si mesmo, na construção de seus próprios saberes e convicções.

Atender a tais práticas requer mudança de paradigmas de ensino, de leitura, de avaliação, de literatura, que expande da fruição ao diálogo, da reflexão à crítica, da contribuição de saberes rumo a outras formas de se pensar e agir.

A metodologia do Teatro do Oprimido aplicada como prática de leitura literária contribui para a formação de um leitor ativo, reflexivo, crítico, um cidadão agente da



sociedade, contemplando assim na formação integral do indivíduo, um dos requisitos das competências gerais da atual BNCC.

Quanto aos alunos e alunas que participaram daqueles jogos, hoje estudam na mesma escola ainda, em sua maioria, cursando o ensino médio. Muitos ainda trazem no olhar a cumplicidade de troca daquelas experiências vividas, daqueles saberes construídos e continuam a construir suas próprias reflexões e críticas sobre as obras literárias.

## AGRADECIMENTOS

À professora Heloísa Maria Barros Campo, formadora do MaisPaic que me incentivou a publicar um dia este trabalho.

À professora Ana Flávia Matos Freire, colega e parceira de escola que testemunha e colabora para que um novo fazer seja realizado em sala de aula.

A cada aluno e aluna do 7º D e F, turmas de 2017 da EEFM JESUS MARIA JOSÉ, sem vocês nada teria se realizado.

Aos meus filhos, Ecclesia, Fernanda, Ester e Fernando Neto, que sempre compreenderam o trabalho da mamãe.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 280p.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003. 181p.

BAKHTIN, MM. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas**, IN: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. SP: Martins Fontes, 2003. 510p.

BOAL, Augusto. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000.348p.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.303p.

\_\_\_\_\_. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.256p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. 600p.



FREITAS, C. B. F.; MORAIS, J.L.; MORAIS, G. L. **Dora, de Capitães da Areia: Rompendo preconceitos pela busca da emancipação feminina.** REVISTA LUMEN ET VIRTUS VOL. IX Nº 22. 98-115p. AGOSTO/2018.

PINHEIRO, Alessandra Santos. **O Ensino de Literatura: A questão do letramento literário.** In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; LEAL, R.M.A. (orgs.). **Leitura e Escrita na América Latina : teoria e prática de letramento(s)** – Dourados : Ed. UFGD, 2011. 224 p.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em:  
[http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf) Acesso em 15 fev. 2021.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. **Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal.** 2007. 335p. Tese (Doutorado em Educação e Sociedade) - Universidad Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2007.



## LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO LIVRO A VIDA ÍNTIMA DE LAURA, DE CLARICE LISPECTOR

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-10

Nadja Maria de Menezes Morais <sup>1</sup>  
Laís Correia Teófilo de Souza <sup>2</sup>  
Jôse Pessoa de Lima <sup>3</sup>  
Marinalva Pereira de Araújo <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Especialista em Neuropsicopedagogia - UNINASSAU

<sup>2</sup> Graduada em Letras Clássicas – UFPB

<sup>3</sup> Mestra em Letras – UFPB

<sup>4</sup> Especializanda em Psicopedagogia Institucional - Unipê

### RESUMO

As experiências de leitura através da literatura infantil são vivências que devem ser ofertadas, primeiramente, no seio familiar e no âmbito escolar. Por isso, os pais, os professores e a sociedade têm um papel fundamental na formação leitora das crianças. Partindo dessa percepção, buscamos ferramentas para contribuir na formação leitora de crianças, utilizando como ponte o texto literário *A vida íntima de Laura*, de Clarice Lispector. Além disso, pretendeu-se estimular a reflexão sobre os valores abordados no livro, bem como a compreensão do texto por meio da oralidade. Para tanto, fundamentamos a nossa proposta metodológica na pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como participantes dessa atividade crianças entre 4 e 5 anos, da Creche Ângela Maria, da Assembleia Legislativa da cidade de João Pessoa. Fundamentamos o nosso estudo em concepções de leitura e de ensino defendidas por autores como Soares (2020), Abramovich (1995), entre outros. Por fim, espera-se que essa proposta contribua para o desenvolvimento de sujeitos-leitores em fase de descoberta do mundo e da leitura.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Criança. Formação Leitora.

### 1. INTRODUÇÃO

As experiências de leitura através da literatura infantil são vivências que devem ser ofertadas, primeiramente, no seio familiar e no âmbito escolar; por isso, os pais, os professores e a sociedade têm um papel fundamental na formação leitora das crianças.

A leitura literária é de fundamental importância para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras dos pequenos estudantes, uma vez que a literatura





oportuniza o acesso a diversos saberes, desperta o prazer pela leitura e nutre a criatividade e a imaginação, além de despertá-los e aproximá-los da organização textual.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p. 44), “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo”, ou seja, o contato com a literatura infantil aprimora o conhecimento de mundo da criança.

A BNCC (2017) ainda traz que as crianças têm seis direitos tais como: brincar, explorar, conhece-se, expressar-se, participar e conviver. Dessa forma, a intencionalidade da prática pedagógica precisa dialogar diretamente com os eixos e os direitos constituídos na BNCC.

Por isso, optamos em fazer um recorte dos campos de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação, pois esses campos possibilitam às crianças desenvolverem diferentes habilidades e competências no que tange à interação comunicativa. Entendendo que as práticas de letramento possibilitam o desenvolvimento da linguagem, quanto maior for o contato da criança com os livros, maior será a sua inserção no universo leitor.

Desse modo, tanto a BNCC como Soares (2020), apontam que a inserção da criança no universo literário deverá estar pautada em práticas que envolvam o texto na sua integralidade. Estratégias necessárias para a formação de leitores são bastante relevantes, uma vez que oportunizam e despertam nas crianças o gosto pela leitura, nutrem a criatividade, estimulam a imaginação, despertam-nas para o processo de leitura de mundo de forma crítica.

Cabe destacar, sobre o livro *A vida íntima de Laura*, que Clarice, como autora infantil, mantém a qualidade estética que se nota em todas as suas outras produções. Podemos observar no conto discussões sobre a morte, a subjetividade dos animais ou o respeito às diferenças; muitas são as nuances que permeiam o texto, e, nessa linha de raciocínio, Pessanha (1989, p. 187) diz que as “crianças povoam a obra de Clarice Lispector, em convite à desintelectualização: caminho de retorno à realidade viva e autêntica do homem”.

Desse modo, este trabalho é relevante, pois levantou uma discussão sobre a contribuição da literatura infantil para formação leitora das crianças. Em especial, o





texto literário mencionado, de Clarice Lispector, nos possibilitou traçar objetivos como: estimular a criança a refletir sobre os valores abordados no conto e trabalhar a compreensão do texto por meio da oralidade. Para isso, fundamentamos a nossa proposta metodológica na pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como participantes dessa atividade crianças, entre 4 e 5 anos, da Creche Ângela Maria, da Assembleia legislativa da cidade de João Pessoa.

## 2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS-LEITORES

A concepção de criança e do seu desenvolvimento como sujeito-leitor pode ser observada facilmente nos documentos oficiais que norteiam a educação infantil, sobretudo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), uma vez que ela traz a concepção de um ensino pautado no desenvolvimento integral das crianças a partir das interações sociais e experiências construídas ao longo dos anos na educação infantil.

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 40).

Por isso, a BNCC ressalta o foco do ensino a partir dos diferentes tipos textuais, pois conforme a criança entra nesse universo letrado, mais ela desenvolverá suas habilidades de comunicação com a língua materna. Ainda no mesmo documento podemos perceber que as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura literária devem ocorrer de forma intencional, para que assim as crianças possam entrar no processo de leitura e interpretação da sua realidade a partir do contato com os textos literários.

De acordo com Freire (1989), “a Leitura de mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, ocorre quando as crianças passam a compreender o contexto no qual estão inseridas a partir das práticas de letramento literário e começam a internalizar de forma





crítica os valores sociais passados a partir dos textos infantis que a elas são apresentados.

Dessa forma, o pequeno leitor passa não apenas a associar grafema ao fonema, ou decifrar os códigos linguísticos, mas consegue construir sua autonomia leitora de forma produtiva quando consegue dialogar com o escritor da obra apresentada, instituindo-se assim como sujeito ativo no processo de leitura.

Nesse sentido, de acordo com a BNCC (2017, p. 40): “desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua”.

Para Soares (2016), as experiências referentes ao ensino da língua escrita não podem ser ensinadas na educação infantil de maneira mecanizada, é necessário que os docentes compreendam a importância do trabalho relacionado ao processo de letramento.

De acordo com a autora, essa habilidade relacionada ao letramento, pode ser conceituada da seguinte forma: “um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (2016, p.81, Soares). A autora enfatiza que o termo ideológico-político deixa margem para polêmicas, portanto, esclarece que:

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela. (SOARES, 2016, p.120).

Desse modo, podemos entender que o processo de ensino na formação leitora deve perpassar por práticas de letramento que respeitem a importância do conhecimento adquirido no desenvolvimento da linguagem infantil, sempre se respeitando as condições socioeconômicas, emocionais e sociais. Tal processo, além de contribuir para a formação intelectual, também tem importante papel para a formação cidadã dos estudantes.





A partir dessas concepções, podemos destacar o planejamento e a intencionalidade pedagógica, pois antes de apresentarmos o texto literário para a criança, precisamos pensar em maneiras de melhor apresentá-lo, por isso, concordamos com Coelho (2001, p. 31) quando fala que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la”. Ainda nesse esteio, Azevedo (2004, p. 39) cita que

a leitura exige a interação entre o texto e o leitor, é preciso que se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e esse se justifica e se legitima através dessa comunhão estabelecida.

Logo, podemos perceber que para os autores é necessário que o ensino da leitura através da literatura infantil para a formação leitora da criança precisa estar pautado no respeito à liberdade de pensamento, no interesse da criança, na organização das escolhas dos textos, na organização dos espaços, levando também em consideração os contextos sociais e familiares em que as crianças estão inseridas.

### **3. LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO LEITORA**

A literatura infantil possibilita à criança construir sua identidade leitora, propiciando um pensamento sequenciado de ideias críticas sobre o universo que a cerca. Com isso, ela consegue atuar de maneira protagonista na sua formação individual. Nesse processo, ouvir e contar histórias tem um papel fundamental que vai além do despertar o gosto pela leitura. Por isso, as práticas pensadas através dos livros são importantes, uma vez que possibilitam às crianças construírem seu arcabouço literário. De acordo com Souza,

leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).



Desse modo, compreende-se que essa reflexão sobre o processo de ensino da leitura perpassa pelas questões da realidade social de cada um, o que colabora para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa. Assim, os educadores da educação infantil têm uma missão importante relacionada à ressignificação das suas práticas pedagógico-literárias, pois elas potencializam a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos.

As diferentes ações pedagógicas podem contribuir na escolarização das crianças, visto que, ao entrarem em contato com o texto literário, esses sujeitos podem realizar um percurso formativo em torno do texto, como identificar o autor da obra, a ideia central do conto, interpretar através da dramatização as ideias centrais do conto, além discutirem sobre a história contada. Nesse contexto, o professor tem o desafio de propiciar diferentes práticas metodológicas que busquem trabalhar as múltiplas linguagens das crianças, a partir do interesse delas. Conforme essa ideia, trazemos a fala de Soares :

A preparação da leitura do texto seja qual for o gênero acho que deve ser sempre preparada antes por isso com antecipação pelo professor. [...] A leitura e interpretação de um texto, se improvisada no momento de atividade dificilmente orientará as crianças de forma a realmente desenvolver habilidades de leitura e compreensão. (SOARES, 2020, p. 229).

Nesse esteio, a autora estabelece pré-requisitos relevantes para a leitura de um texto, pois para que ela estabeleça a sua função de ferramenta para o letramento, é necessário que o educador planeje a sua ação pedagógica. Ações como a preparação do ambiente, com música ou brinquedos que remetam à história a ser contada, despertam a curiosidade dos pequenos leitores sobre o texto escolhido.

A importância dessas estratégias é reiterada por Abramovich (1995), com a ideia de que o primeiro contato da criança com o texto acontece oralmente, através da voz familiar. Já na escola, se abrirão outros caminhos para o texto, através de diversos gêneros textuais, pois, ainda segundo a autora, as emoções exploradas nos livros simbolizam “[...] ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!” (1995, p. 17).

Por isso, a leitura literária quando vivenciada na escola em sua totalidade, com foco também na intenção educativa, transforma-se em uma ponte para a imaginação,





capaz de provocar emoções, divertir e transformar a leitura de mundo da criança. Zilberman (2003, p. 16) pontua que o educador deve aproveitar o espaço da sala de aula para ter uma postura criativa, capaz de estimular o desenvolvimento integral da criança. Ainda de acordo com as ideias abordadas, para Oliveira (2010),

A Literatura Infantil também contribui para a formação da criança em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. (2010, p. 41)

Assim, a literatura infantil torna-se importante no desenvolvimento da criança e no espaço escolar por propiciar o aprimoramento da criatividade, do pensamento crítico e da sua formação cidadã. Nesse panorama está inserida a literatura infantil produzida por Clarice Lispector, com a representação de um imaginário aparentemente simples, mas cheio de subjetividades e espaços para reflexões.

#### 4. METODOLOGIA

Entendendo que o conhecimento com base teórica fundamentada pode ser encontrado em estudos publicados e aceitos pela comunidade acadêmica, optou-se para a realização deste estudo a pesquisa bibliográfica, com o aporte teórico de Soares (2020), Abramovich (1995), Zilberman (2003), entre outros teóricos que versam sobre a literatura infantil como importante catalisador para o letramento literário de crianças.

Esse tipo de pesquisa conforme esclarece Lakatos e Marconi, deve ser o ponto de partida para a construção de um trabalho científico por se tratar de “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.157).

Os procedimentos metodológicos ocorreram com os participantes da pesquisa, crianças entre 4 e 5 anos, alunas da Creche Ângela Maria, da Assembleia legislativa da cidade de João Pessoa, através de 3 aulas remotas. Na primeira aula convidamos pais e alunos para a tarde da contação de histórias com Clarice Lispector; para essa atividade





a educadora se fantasiou de Clarice, com o objetivo de que as crianças pudessem relacioná-la à autora da obra.

Nesse dia o livro *A vida íntima de Laura* foi abordado através da leitura mediada, com algumas interrupções com perguntas na hora da leitura, trabalhando-se assim, a estrutura convencional da narrativa: situação inicial, situação problema, busca de solução, os personagens e o desfecho.

Na segunda aula, buscou-se trabalhar a compreensão de texto inspirada na arte rupestre, um tipo de manifestação artística utilizada desde o período pré-histórico. Desse modo, as crianças tiveram que colar juntamente com os pais um papel na parede de sua casa, para que tivessem uma ampliação de espaço maior que no caderno. Após este momento elas foram convidadas a desenharem a sequência do livro e os personagens. Concluímos essa aula com as crianças demonstrando as suas produções e os colegas apreciando as reproduções uns dos outros.

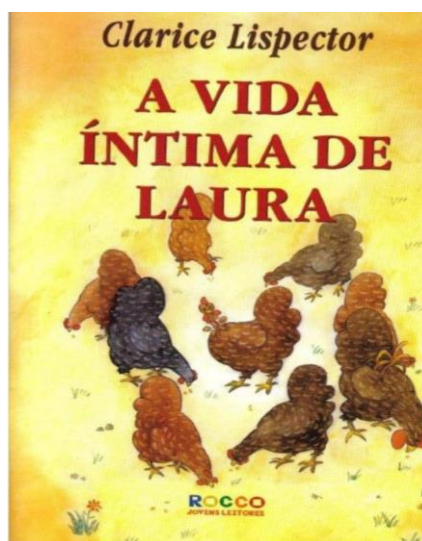
Finalizamos o trabalho com o texto na terceira aula. Para este momento trabalhamos a brincadeira da adivinha. A partir do livro *A Vida Íntima de Laura*, retiramos alguns fragmentos que nos possibilitaram a retomada ao texto de forma lúdica, assim, a dinâmica nos permitiu trabalhar a cognição, ampliação do léxico das crianças.

## 5. ANÁLISE DE DISCUSSÃO

O debate sobre o livro de Clarice Lispector, *A vida íntima de Laura* (figura 1), trouxe a discussão reflexiva sobre os estereótipos de beleza impostos pela sociedade e valores sociais como: empatia, respeito e trabalho em grupo. Além de nos oportunizar uma observação direta referente às práticas desenvolvidas na metodologia, pois percebemos que as ações com os textos literários, para terem sucesso, precisam estar fincadas na intencionalidade, a partir do modo do planejamento didático.



Figura 1 – Capa do livro A vida íntima de Laura



Fonte: [https://m.media-amazon.com/images/I/51kxbabVw-L.\\_SY346\\_.jpg](https://m.media-amazon.com/images/I/51kxbabVw-L._SY346_.jpg). Acesso em 27. out. 2020.

Sobre as discussões suscitadas, destacamos, por exemplo, o trecho “A verdade é que Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro” (Lispector, 1999, não paginado). Para essa mesma discussão, destacou-se também o seguinte trecho: “Mas elas não desprezam a carijó por ser de outra raça. Elas até parecem saber que para Deus não existem essas bobagens de raça melhor ou pior” (idem, 1999, não paginado). Os passos destacados serviram para refletirmos junto aos alunos sobre a importância de se valorizar aspectos pessoais de cada um e as suas diferenças.

Nas aulas pudemos observar que as crianças adoram a contação de história, seja ela do gênero que for, no entanto, enquanto educadores, precisamos repensar quais estratégias são de melhor compreensão para elas. As ações didáticas quando pensadas através das práticas literárias favorecem as crianças a nutrirem sua imaginação, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem.

Nesse sentido, pudemos desenvolver também a questão da leitura não convencional e a interpretação de texto não convencional, pois a professora conseguiu contar a história explorando a estrutura do conto através da situação das interrupções, com perguntas na hora da leitura, focando assim, na estrutura convencional da narrativa, na situação inicial, situação problema, busca de solução, nos personagens e







no desfecho. Tudo isso sem a necessidade de explicitar a estrutura convencional de narrativas, o que seria prematuro na Educação Infantil.

Desse modo, as práticas literárias favorecem os hábitos de leitura. Seja através de aulas presenciais, ou remotamente, elas despertam o interesse pela leitura, e, assim fazem com que as crianças se alfabetizem mais rapidamente.

Ressalte-se que, diante do tema exposto, foi feito um recorte dos Campos de Experiência BNCC (2017) escuta, fala, pensamento e imaginação. No livro abordado, elementos da produção adulta da escritora podem ser encontrados, como o gosto pela imaginação, o questionamento de temas triviais e a narrativa rápida e permeada de elementos-surpresa. Esse pensamento é sintetizado por Oliveira (1998, p. 127) quando diz que “[...] a densidade filosófica notada na obra adulta é matizada, na infantil, por uma escrita que se diverte com o ato de narrar”.

Assim, em nossa análise de dados percebemos que a busca por metodologias adequadas, alinhadas ao ensino da Literatura Infantil, pode contribuir para a formação do pequeno leitor de forma satisfatória, e, nesse sentido, devemos optar por textos literários adequados à faixa etária das crianças. Partindo dessa premissa, o conto abordado, com a sua linguagem literária, favorece a construção de saberes, da reflexão sobre valores humanos e de sujeitos-leitores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo lispectoriano tem muito a nos oferecer em todas as suas nuances, e no eixo da literatura infantil não poderia ser diferente. Uma narrativa aparentemente simples, como *A vinda íntima de Laura*, resguarda mensagens de importante de reflexão e resvala qualidade estética e literária em seus pormenores. Por essas razões, optamos pela escolha deste texto e buscamos atrelá-lo à sala de aula através de meios que viabilizassem a leitura literária.

Considerando tais objetivos, compreendemos que a instituição escolar precisa encontrar e abordar novos caminhos para ampliar o processo de ensino-aprendizagem junto aos docentes e familiares, porque sem esses componentes dificilmente o processo de formação de sujeitos-leitores será bem desenvolvido.

Desse modo, a escolha do texto literário mencionado possibilitou um trabalho com metodologias ativas, que nos fizeram compreender que, quando, as ações





pedagógicas são pensadas, planejadas e organizadas contribuem para a formação do pequeno leitor.

Na atividade desenvolvida buscou-se refletir sobre os aspectos da narrativa relacionados à aceitação das diferenças, ao desenvolvimento de atividades lúdicas que envolvem desenho e pintura e à realização de algumas atividades com a presença dos pais dos alunos, oportunizando assim o fortalecimento dos laços entre a escola e a família.

Para além do exposto, espera-se que esse primeiro contato com um texto de Clarice Lispector seja uma porta de entrada para outras leituras da autora ao longo da formação desses estudantes.

Logo, fica evidente que a literatura infantil possibilita à criança construir sua identidade leitora, contribui para sua autonomia e fortalece o pensamento sequenciado de ideias críticas sobre o universo que a cerca. Nesse processo, ouvir e contar histórias tem um papel fundamental que vai além de despertar o gosto pela leitura e ajuda as crianças a construírem seu arcabouço literário.

Por fim, destacamos que este estudo nos favoreceu uma melhor compreensão sobre as práticas de letramento para a Educação Infantil, sobretudo sobre a importância das práticas literárias feitas através dos contos infantis.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. (1995). **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione.
- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. P. et al. **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces: o jogo do livro**. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale/FAE/UFMG, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC). Acesso em: 02 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo, 2001.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas S.A. 2003.

OLIVEIRA, F. R. de. (2015). **História do Ensino da Literatura Infantil na Formação de Professores no Estado de São Paulo (1947-2003)**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

PESSANHA, José Américo Motta. **Clarice Lispector: o itinerário da paixão**. Remate de Males, n.9, p. 181-198, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



## MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: PROPOSTA DE LEITURA DO HIPERCONTO “UM ESTUDO EM VERMELHO”, DE MARCELO SPALDING

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-11

Angélica Benício Alves<sup>1</sup>  
Sandro César Silveira Jucá<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – IFCE

<sup>2</sup> Professor e pesquisador do IFCE - Campus Maracanaú

### RESUMO

Em tempos de *internet*, a leitura é uma das atividades mais importantes, para a efetivação das situações comunicativas e para o acesso às informações. O leitor é solicitado a interagir, lidando com questões relativas à navegação, como o uso de *links*, vídeos, imagens, sons, entre outros recursos. No que diz respeito aos gêneros literários digitais, esses recursos são bastante explorados, exigindo um tipo de leitor multiletrado, que consiga, por exemplo, relacionar as diversas modalidades, como a visual e a escrita. Isso significa que houve mudanças nos processos de leitura e escrita, pois o ciberespaço criou novas condições e possibilidades de interação. Diante disso, os educadores precisam explorar o ambiente virtual, buscando conhecer as novas produções literárias. Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a discutir a aplicabilidade dos gêneros literários digitais na sala de aula. Para tanto, será apresentada uma proposta de leitura do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding. Além disso, será evidenciado a relevância de plataformas educacionais, por meio da exposição da “Plataforma Ciberliteratura”.

**Palavras-chave:** Internet. Ensino. Literatura.

### 1. INTRODUÇÃO

Com o advento da *internet* emerge uma nova concepção de leitura e escrita, que exige mais participação e dinamicidade no uso da língua. Essas mudanças inovadoras provocaram modos distintos de interação social e de acesso à informação, uma vez que surgiram os hipertextos.



Diante disso, a escola, como um espaço destinado a desenvolver as capacidades dos indivíduos, precisa enfrentar cada vez mais, não apenas demandas diferentes, mas contraditórias, como lidar com a exigência de educar os alunos para a sociedade do conhecimento, para que pensem de forma autônoma e crítica, sabendo resolver problemas, reconhecer e respeitar os outros, trabalhar em colaboração com os demais e usar as potencialidades das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Esse tipo de educação requer professores devidamente formados, com autonomia para o uso dessas ferramentas, escolas com bons equipamentos, currículos atualizados e flexíveis capazes de atender às necessidades dos alunos (SANCHO, 2006).

Uma das necessidades mais visíveis, diz respeito à proficiência leitora, pois, nesse ambiente, constrói-se um novo perfil de leitor, que precisa lidar com um tipo de texto distinto, denominado hipertexto. Conforme Kirchof (2016), a tecnologia digital potencializa a produção dos textos, uma vez que existem inúmeros programas, que permitem a criação de textos híbridos e dinâmicos, que mesclam diferentes recursos de hipertexto, multimídia, hipermídia, interatividade. Esses recursos agregam sons, letras, imagens, movimento e a possibilidade de ler utilizando plataformas variadas.

Diante dessas mudanças no campo da construção textual, evidencia-se que é preciso que os professores reflitam sobre o seu fazer docente, buscando se distanciar de um ensino estritamente tradicional, com o objetivo de motivar os alunos internautas a interagirem com os textos.

A literatura é um dos campos do estudo da língua portuguesa bastante afetado por esse método convencional de ensino. Frequentemente, ocorrem aulas de literatura que focalizam apenas a biografia de autores, a história da literatura, fragmentos de textos literários, além do uso da literatura, como pretexto para trabalhar questões gramaticais. Porto, Silva e Rettenmaier (2015) afirmam que um ensino com esse aspecto não é capaz de formar leitores proficientes, uma vez que o texto não é constituído como o elemento central das aulas. Portanto, os docentes devem considerar que existem novas formas de relacionamento com o texto que precisam ser consideradas, o que modifica as “nossas práticas anteriormente vinculadas às mídias analógicas, inclusive a prática de escrever e ler obras literárias” (KIRCHOF, 2016).

Acrescenta-se que é insuficiente abordar na sala de aula somente as produções impressas, pois muitas leituras efetivadas no cotidiano dos alunos são viabilizadas pela





*internet*. Em virtude disso, urge possibilitar a construção de leitores multiletrados. Esses multiletramentos devem ser direcionados tanto para professores, quanto para alunos, para que o ensino de língua permaneça atual e atraente.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) são contundentes ao explicitar que, assim como todas as tecnologias de comunicação anteriores, as ferramentas digitais também acarretaram mudanças visíveis no campo da língua, do letramento, da educação, da sociedade. Não é possível eliminá-las, mas compreender o seu funcionamento e utilizá-las para o bem-comum. Corroborando com essa ideia, Bacich, Neto e Trevisani (2015) afirmam que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão de seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informação”.

Diante do exposto, este texto objetiva refletir sobre a relevância dos hipertextos, para as aulas de literatura. Procura-se contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, buscando esclarecer que as aulas precisam adotar práticas inovadoras, que utilizem de forma eficiente as TDICs, tendo em vista que elas compõem o cotidiano dos discentes. Nesse sentido, o presente estudo apresenta uma proposta de leitura do hipertexto literário “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding e os resultados da pesquisa de pós-graduação, que culminou com o ambiente virtual, “Plataforma Ciberliteratura”, destinado à leitura desses hipertextos. Essa pesquisa ocorreu no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

Em relação à abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da questão em discussão.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, buscou-se realizar um estudo de cunho teórico, tendo como referência obras que considerassem as temáticas leitura, literatura, ensino e tecnologias. Em relação à atualidade dos escritos, especialmente dos artigos científicos, optou-se por textos produzidos no período de 2013 a 2018. A busca dos artigos foi realizada nas bases de dados do Google Acadêmico, excetuando as obras em formato impresso, como Sancho (2006), Cosson (2012), Rojo (2012), entre outros.





Estes foram selecionados por se tratarem de autores com reconhecimento, no que diz respeito ao trato com a leitura e/ou tecnologias associadas ao ensino.

Essa primeira etapa resultou na construção de uma proposta didática para o hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding. Inserida da “Plataforma Ciberliteratura”, essa proposta tem como metodologia a “Sequência Básica”, de Rildo Cosson (2012). Nessa proposta metodológica, o momento da leitura do texto literário é dividido em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, que são detalhadas adiante.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção objetiva discorrer sobre as reflexões obtidas por meio da pesquisa bibliográfica, além de apresentar a proposta didática do hiperconto.

#### 3.1 *A formação de leitores para o ambiente virtual*

A pesquisa de cunho bibliográfico resultou na reflexão sobre as temáticas que norteiam este estudo. Uma dessas temáticas é a preocupação com a formação dos leitores, que é tida como uma grande problemática para vários países, principalmente para aqueles em desenvolvimento, que são afetados mais severamente pelas desigualdades sociais. Vários fatores influenciam a não concretização do acesso à leitura na educação básica, como a evasão escolar, a qualificação docente, o escasso investimento em educação, entre outros (BOMENY, 2009). Em muitos casos, o ensino desenvolve apenas a capacidade de decodificar os textos.

Esse tipo de limitação da aprendizagem impossibilita a participação social efetiva, uma vez que esses alunos não conseguem ler e compreender os textos, que circulam nos diversos ambientes sociais. Destaca-se também a centralização das aulas no estudo dos textos que utilizam o suporte impresso, marginalizando, desse modo, as produções textuais provenientes da cultura digital. Nesse sentido, observa-se que é negado aos estudantes uma participação consciente no mundo virtual, conseqüentemente, social, pois relações são estabelecidas e disponibilizadas via *internet*. A Base Nacional Curricular Comum (2018) ratifica o exposto acima ao defender a promoção dos multiletramentos, tendo em vista preparar os estudantes para novas práticas sociais e de linguagem.



É preciso, portanto, levar aos professores e aos alunos o conceito de multiletramentos e letramentos digitais. Este, por sua vez, são “necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias, e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Sobre o termo multiletramentos, Rojo (2012) afirma que a necessidade pela utilização de uma pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio do grupo de Nova Londres. Esse manifesto, conforme a autora:

afirmava a necessidade de a escola a seu cargo (daí a proposta de “uma pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p. 12)

Trata-se também de uma questão de convivência social, de participação ativa em um grupo, principalmente, em tempos em que os internautas rapidamente se conectam com pessoas de culturas diversas em qualquer parte do mundo. Essa, absolutamente, deve ser uma preocupação da escola.

Em relação à multiplicidade de culturas, Rojo (2012) comenta que a sociedade é construída a partir de uma hibridização de diferentes culturas, sejam elas ditas de “massa ou erudita”. Observa-se que há uma descentralização do que seria cultura, ou seja, todas são consideradas produções válidas. Um ensino que vislumbre esse aspecto irá apresentar ao estudante não apenas uma “fatia” da cultura. Desse modo, a formação irá contemplar a diversidade de gostos e culturas presentes no espaço em que os sujeitos estão inseridos. O discente pode analisar, junto com o professor um texto produzido por um nome clássico da literatura ou o texto de um blogueiro, por exemplo. Acredita-se que, dessa forma, descentraliza-se o ensino de Língua Portuguesa, além de incentivar a produção virtual dos discentes.

Outro aspecto relevante é a multiplicidade de linguagens. Rojo (2012) percebe que tanto textos impressos, quanto digitais apresentam modos ou semioses. São textos







que mesclam imagens, diagramações, vídeos, áudios, ou seja, textos multimodais, que exigem a capacidade do leitor de obter significado a partir dessas “misturas”.

Diante disso, observa-se que os movimentos nas práticas de leitura, hoje, são os mais estudados, principalmente, no que diz respeito à figura do leitor ora tratado como consumidor ou colaborador (RIBEIRO, 2016). Antes do surgimento dos recursos digitais, o leitor era tratado como “passivo”, receptor”, não era considerado o processo interativo entre leitor e texto. Com a pós-modernidade outra imagem é construída. O leitor é visto como uma peça-chave dos hipertextos, até mesmo como um coautor, pois realiza escolhas, ou seja, interfere na história que está lendo (RIBEIRO, 2016).

Nesse sentido, tendo em vista que os alunos estão conectados à internet e realizando leituras que priorizam a interatividade, é preciso que a escola reconheça as potencialidades que esses recursos formativos dispõem e promova práticas metodológicas que focalizem os hipertextos como objeto das aulas de leitura.

### 3.1. Os hipertextos no contexto escolar

Deve-se também promover uma reflexão sobre o uso das novas tecnologias como instrumentos de ensino, objetos de estudo a fim de permitir que elas entrem na sala de aula como fonte de pesquisa e reflexão acerca da realidade. É possibilitar que os estudantes viajem sem se mover, que conheçam diferentes textos, culturas com alguns cliques (SHOLL; LIMA, 2018). A literatura digital também precisa fazer parte dessas novas possibilidades de leitura, que são promovidas pela *internet*.

É necessário observar ainda que, com o surgimento da *internet*, emergem modos distintos de construir um texto literário, uma vez que o ambiente virtual possibilitou a utilização de *links*, imagens, sons, vídeos, entre outros recursos, que promovem a multimodalidade.

Fazem parte desses novos gêneros digitais os *hipercontos*, as *hipercrônicas*, os *ciberpoemas*, entre outros. Essas construções textuais sofreram transformações estruturais e de conteúdo que os diferenciam dos gêneros impressos. Essas estruturas de textos promovem a interatividade e rompem com a linearidade presente em vários textos impressos.

Conforme Azevedo (2016), a leitura vai exigir do leitor que ele colha pistas para a compreensão dos sentidos, não apenas no texto escrito, porque essas pistas também





são encontradas nos elementos visuais, sonoros de uma página. Além disso, Santaella (2012, p.230) afirma que “o espaço virtual gerado pelas redes de computadores funciona como um novo meio. Abre-se com ele uma miríade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária”.

Diante disso, vários estudiosos avaliam os desafios e os impactos da multimodalidade no ensino. Aborda-se que as possibilidades de leitura se ampliaram, uma vez que, como foi destacado acima, o leitor pode definir as conexões entre os textos, onde irá iniciar e finalizar a leitura, além de participar da sua produção (PREDIGER; KERSCH, 2013).

Ademais, segundo Prediger e Kersch (2013), a leitura e a escrita se tornam mais do que uma produção de textos verbais escritos e passam a englobar o planejamento de estratégias que visem à articulação das variadas linguagens, segundo um propósito, um objetivo comunicativo, um público-alvo e, evidentemente, um gênero em questão.

Analisando as modificações ocorridas nas produções textuais e o papel da escola, no que concerne a essas tecnologias, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) esclarecem que há um contexto social no qual eventos comunicativos são realizados por meio de diferentes linguagens, com múltiplos modos e recursos semióticos, e utilizando diferentes meios, com as tecnologias presentes constantemente no cotidiano das pessoas; por outro lado, mesmo diante da produção de hipertextos multimodais voltados para o processo de ensino-aprendizagem, não é possível afirmar que no contexto educacional as práticas pedagógicas estejam congruentes com um cenário que, a cada dia, gera novos letramentos. Diante disso, o presente estudo ratifica a relevância de pesquisas, que envolvam o desenvolvimento desses novos letramentos, a fim de envolver os alunos com as atividades propostas pela escola.

Nesse sentido, buscou-se também, por meio desta pesquisa bibliográfica, propostas que utilizassem as TICs nas aulas de linguagens. Entre as propostas já aplicadas, destacam-se duas. A primeira, construída por Almeida (2013, p. 111) propôs “critérios para a criação de um protótipo de ensino no formato de um livro didático digital interativo, voltado para os anos finais do fundamental II”.

Nesse projeto foi focalizada a leitura e a produção de textos multisemióticos. Além disso, foram consideradas práticas de letramento digital, de certo modo, já





dominadas pelos alunos (ALMEIDA, 2013). Considerando o universo cultural dos jovens, Almeida (2013) notou que seria relevante trabalhar práticas de edição, montagem e distribuição de videoclipes de fãs de animação japonesa (AMV).

A introdução da tecnologia e dos materiais didáticos digitais na sala de aula marca a inclusão definitiva e necessária da escola no contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga de forma rápida, interativa e por meio de texto e *designs* multimodais (AZARRI, LOPES, 2013, p. 193)

Partindo desse pressuposto, Azarri e Lopes (2013) construíram duas sequências didáticas (SDs), com o intuito de utilizar um livro didático digital interativo (LDDI), nas aulas de português e inglês. Nesse sentido, considerando a perspectiva dos multiletramentos, as autoras trabalharam a leitura e a produção textual. As propostas dessas pesquisadoras consistiram em abordar, além dos textos multimodais, a produção de gêneros tradicionais, como carta de leitor, e também textos oriundos do ciberespaço, como *videoblog*.

Azzari e Lopes (2013) perceberam com a aplicação das propostas e com a recepção dos alunos, que é possível despertar o interesse dos discentes para a leitura e a escrita a partir dessas mídias digitais. Nesse sentido, deve ser de interesse da educação capacitar professores e alunos para a navegação nos enunciados, que circulam no ambiente virtual.

### 3.2. Apresentação da proposta de leitura

Dessas discussões foi erigida a proposta didática do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding. Esse hipertexto foi selecionado devido ao seu formato, que propicia uma interação do leitor com a narrativa, dando-lhe autonomia para intervir no andamento da história. Já na parte inicial da história, o leitor percebe que ele é um dos personagens, aquele que entra em contato com o investigador, pois está à procura de sua irmã. Para que essa “impressão” de participação ocorra, o leitor, inicialmente, já digita seu nome e seu e-mail, ambos podem ser fictícios.





Devido à interatividade proporcionada por esse gênero textual, passa-se de uma leitura de contemplação, para uma leitura de interação, uma vez que, nessa história, o autor sugere para o leitor personagem, ao longo da narrativa, duas alternativas que implicam na mudança do desfecho. Este, por sua vez, é constituído de oito possibilidades distintas, desde finais mais amenos, como o resgate da personagem sequestrada, a finais mais intempestivos, como a irmã desaparecida ser presa ou morta.

Em relação as partes constituintes da proposta didática, a primeira é denominada “motivação” (COSSON, 2012). O leitor é convidado a assistir ao vídeo<sup>1</sup> do resumo da obra “Um estudo em vermelho”, de Conan Doyle. O vídeo foi selecionado por possuir em comum com o hiperconto o caráter investigativo, policial, mantendo, portanto, relação de intertextualidade. Nesse momento, o docente pode gerar uma discussão a respeito dos sentimentos, que foram despertados durante a exibição. A imagem a seguir (FIGURA 1) ilustra essa etapa na “Plataforma Ciberliteratura”.

Figura 2– Motivação da aula de leitura



Fonte: Página da “Plataforma Ciberliteratura”<sup>2</sup>

A segunda etapa, a “introdução” (FIGURA 2), é responsável por informar aos alunos aspectos relativos ao autor do texto e ao gênero textual (COSSON, 2012). É

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=sRrmQpk2Ey8>

<sup>2</sup> Disponível em: < <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/um-estudo-em-vermelho/?prt=11>> Acesso em ago. 2020.



relevante que, de forma sucinta, sejam apresentados dados, como a vida acadêmica do autor e as especificidades do gênero textual em estudo.

Figura 2 – Introdução da proposta de leitura



Fonte: Página da “Plataforma Ciberliteratura”<sup>1</sup>

A fase seguinte da sequência básica é a “leitura”. Constitui-se como o momento dedicado à construção dos percursos da história. Considerando a especificidade do gênero textual em questão, é necessário que a leitura ocorra de forma individual, para que cada aluno realize o seu percurso, suas escolhas dentro da narrativa. Na imagem abaixo (FIGURA 3), é possível visualizar um dos momentos do hipertexto, em que os alunos efetuam seleções.

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/um-estudo-em-vermelho/?prt=11&pstp=1> > Acesso em ago. 2020.

Figura 3 – Trecho do hiperconto “Um estudo em vermelho”, de Marcelo Spalding



Fonte: Página “Literatura Digital”<sup>1</sup>

Depois desse momento, os leitores adentram à interpretação do hiperconto, que é constituída pelos seguintes questionamentos:

1. Todos os textos mantêm características estruturais e de conteúdo que os classificam em determinado gênero. São essas especificidades que permitem ao falante perceber que durante uma entrevista de emprego ele não deve utilizar uma linguagem coloquial, por exemplo. No entanto, o texto em estudo além de ser um hiperconto, apresenta características de outro gênero textual. Apresente o nome desse gênero e as características dele presentes no hiperconto.
2. Considerando a resposta anterior, por que o autor optou por esse gênero textual? Qual foi a intenção do autor?
  - a) estabelecer, de forma mais evidente, a “comunicação” com o leitor/personagem.
  - b) evidenciar um gênero relevante para a sociedade.
  - c) a escolha não se baseou na relação que seria estabelecida com o leitor, mas no fato do gênero ser utilizado na internet.

<sup>1</sup> Disponível: < <http://www.literaturadigital.com.br/estudoemvermelho/> > Acesso em jul. 2020



3. Você já conhecia alguma personagem nomeada de Sr. Dupin? Caso a sua resposta seja sim, comente as características semelhantes entre as personagens, que permitem estabelecer essa relação intertextual.
4. Observe que no hiperconto algumas palavras são do mesmo campo semântico, perigo. Dos grupos de palavras abaixo, qual está presente no hipertexto e se relaciona com a ideia de perigo? Além disso, discorra sobre a relevância dessas palavras para a construção do clima presente no hiperconto.
  - a) fogo, vermelho, investigador, empresa.
  - b) sumiu, vermelho, denúncia, urgente.
  - c) vermelho, irmã, jantar, polícia
5. Qual foi o motivo que levou a personagem, no caso você, a pedir discução ao Mr. Dupin?
  - a) queria evitar que o assunto ficasse em evidência.
  - b) boatos poderiam prejudicar a investigação.
  - c) estava desconfiada do envolvimento da irmã
6. Levando em consideração as escolhas que você fez durante a narrativa, crie outro final para o percurso que você realizou. Seja criativo e considere as ações das personagens, para que a história fique interessante e coerente.

A interpretação é destinada à construção dos sentidos. Para tanto, os questionamentos expostos acima levam em consideração o aspecto híbrido do hipertexto, que é classificado como um hiperconto, mas tem a estrutura do gênero *e-mail*. Também consideram a análise dos campos semânticos, por exemplo, as palavras “vermelho”, “urgente” e “sumiu” remetem o leitor à atmosfera de perigo manifestada no texto. Além disso, a interrogação sobre o nome de um dos personagens, o investigador Sr. Dupin, aborda o aspecto intertextual do hiperconto, pois direciona o leitor às obras de Edgar Allan Poe.

Sabendo disso, o docente, como mediador da leitura, deve incentivar a ampliação do universo literário dos alunos. Além desses aspectos, discussões relativas ao uso dos *links* no hiperconto precisam ser exploradas, buscando verificar e compreender os textos presentes nas páginas direcionadas. Favorecer esse momento implicará o desenvolvimento da consciência sobre a importância da relação entre diversos textos, para a tessitura dos escritos presentes no ciberespaço. Em relação ao



acesso do professor às respostas dos alunos, a “Plataforma Ciberliteratura” apresenta uma conexão via e-mail, como pode ser visualizado abaixo.

Figura 4 – Trecho do Figura 3 - Título da figura

5 - Qual foi o motivo que levou a personagem, no caso você, a pedir discrição ao Mr. Dupin? Selecione um dos itens abaixo:

- queria evitar que o assunto ficasse em evidência.
- boatos poderiam prejudicar a investigação.
- estava desconfiada do envolvimento da irmã

6 - Levando em consideração as escolhas que você fez durante a narrativa, crie outro final para o percurso que você realizou. Seja criativo e considere as ações das personagens, para que a história fique interessante e coerente.

Informe seu nome

Seu nome

Informe o e-mail do seu(sua) professor(a)

E-mail do(a) Professor(a)

Enviar Respostas

Fonte: Página da “Plataforma Ciberliteratura”<sup>1</sup>

Nesta etapa, busca-se construir a aprendizagem como uma capacidade que é associada ao processo investigativo, pois as ações desenvolvidas visam produzir informações, tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes.

A ideia, defendida por esta pesquisa, é que os docentes encontrem na literatura digital um modo de aproximar os alunos do universo literário, uma vez que esses hipertextos trazem na sua constituição a interatividade e a dinamicidade. Depois disso, o professor poderá iniciar a inserção de textos mais complexos, como muitos cânones literários.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou refletir sobre a importância dos hipertextos literários, uma vez que esclareceu que a *internet* criou novas formas de lidar com a leitura e a escrita. Sabendo disso, foi possível observar que as aulas de Língua Portuguesa precisam

<sup>1</sup> Disponível em: < <http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/propostas/um-estudo-em-vermelho/?prt=11&pstp=2> > Acesso em ago. 2020.





trabalhar os hipertextos literários. Para tanto, é preciso criar propostas pedagógicas que não se limitem a “transmissão” ou apenas a disponibilização de conhecimentos. Deve-se utilizar as TDICs, com vistas a superar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudísticas, visando uma interação entre leitor e texto.

Nesse sentido, justifica-se a criação da proposta didática apresentada, pois ela contemplou aspectos inerentes à leitura no ambiente virtual, como interação, multimodalidade, entre outros. Isso significa, que essa pesquisa compreendeu que o público-alvo da escola de hoje não aprende mais do mesmo modo que o do século passado, uma vez que se vivencia uma época marcada pela velocidade, em que os *links* são responsáveis pela conexão entre os textos, possibilitando ao usuário ir de uma página a outra em questão de segundos. Além disso, entende-se que não basta somente dominar a leitura do texto escrito, pois os hipertextos, compartilham do mesmo espaço, imagens, vídeos, áudios, entre outros recursos.

Sabendo disso, é válido o desenvolvimento de pesquisas e ferramentas, como a “Plataforma Ciberliteratura”, que fomentem as práticas pedagógicas, tornando-as coerentes com a formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar todas as suas potencialidades cognitivas. A leitura e a escrita fazem parte desse caminho de autonomia, que precisa ser promovido pela escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eduardo de Moura. Vidding na cultura otaku. In: ROJO, Rojane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ALVES, Angelica Benício. **Plataforma Ciberliteratura**. [S. l.], 2019. Site. Disponível em: <<http://ifce.sanusb.org/ciberliteratura/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- AZEVEDO, Ranielli. Interação.gov.br: exercício de leitura e cidadania. In: COSCARELLI, Carla Viana Coscarelli (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.
- AZZARI, Eliane Fernandes; LOPES, Jezreel Gabriel. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, ROJO, Rojane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.





- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital, Belo Horizonte, **RBLA**, v. 16, n. 4, p. 623-650, out./dez., 2016. Disponível em: <  
[https://www.researchgate.net/publication/315995672\\_Multimodalidade\\_e\\_multiletramentos\\_analise\\_de\\_atividades\\_de\\_leitura\\_em\\_meio\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/315995672_Multimodalidade_e_multiletramentos_analise_de_atividades_de_leitura_em_meio_digital) > Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2019
- BOMENY, Helena. Leitura no Brasil, leitura do Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.60, pp.11-32, 2006. Disponível em: <  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0873-65292009000200002](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292009000200002)> Acesso em: 30 jul. 2020.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2012.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SANCHO, Juana María. De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana María et al (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 203-228, jan./jun., 2016.
- PORTO, Ana Paula Teixeira; SILVA, Denise Almeida; RETTENMAIER, Miguel. Formação de leitores no Brasil: um processo de vários nós. **Revista Língua & Literatura**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 30, p. 27-38, Dez., 2015. Disponível em: <  
<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/2105>> Acesso em 10 de jun. 2019.
- RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro. Questões provisórias sobre literatura e tecnologia: um diálogo com Roger Chartier. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 47, p. 97-118, jan./jun., 2016. Disponível em: <  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2316-40182016000100097](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182016000100097) > Acesso em 10 jun. 2019.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos**. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.



ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOREIRA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PISCHETOLA, Magda; NAUMANN, Laryssa Amaro. Práticas de leitura e autoria na perspectiva dos multiletramentos: relato de pesquisa em escolas municipais do rio de janeiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 127-146, Jan./Abril, 2017. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4739>> Acesso em 10 nov. 2018.

PREDIGER, Angélica. KERSCH, Dorotea Frank. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3419>> Acesso em 10 nov. 2018.

SPALDING, Marcelo. **Um estudo em vermelho**. 2009. Disponível em: <<http://www.hiperconto.com.br/estudoemvermelho/>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

UTA, UTAU. **[Resumo ilustrado] Sherlock Holmes**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sRrmQpk2Ey8>> Acesso em 30 out. 2018.



## O SER CRIANÇA E A SEXUALIZAÇÃO INFANTIL EM FACE AO DISCURSO MIDIÁTICO: O CADERNO ROSA DE LORI LAMBY

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-12

Elane da Silva Plácido<sup>1</sup>  
Maria da Conceição Santos<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

<sup>2</sup> Graduada em Letras Vernáculas pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES), Paripiranga/BA e Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

### RESUMO

A infância é a fase de vida na qual a criança forma as suas bases identitárias, mediante as novas conjunturas sociais e tecnológicas, fala-se, hoje, em uma possível “morte” ou desaparecimento da infância, fenômeno este intrínseco à cultura midiática que vem imprimindo no sujeito infante novos valores comportamentais, muitas vezes, sem precedentes formativos e com alto teor de erotismo e sexualização infantil. Em o *Caderno Rosa de Lori Lamby* (1990), da escritora Hilda Hils, evidencia-se a problemática em questão, uma vez que Lori, uma menina de oito “vende” seu corpo a fim de obter dinheiro para poder adquirir produtos que vê na televisão. Desse modo, este artigo tem por objetivo fazer um estudo crítico-literária da obra hilstiana, de modo a evidenciar a influência midiática, da época, no processo de adultização e sexualização da personagem Lori Lamby. Ao arcabouço teórico, somam-se as contribuições de Stuart Hall (2015); Rolan Barthes (2001); Zygmunt Bauman (1980); Antoine Compagnon (2001); Antônio Candido (1980), e outros. A partir dessa articulação teórica, inferimos que a globalização, os aparatos tecnológicos e as mudanças estruturais na família, provocam impactos na formação da identidade infantil que tem dado lugar a uma precoce condição de existência adulta.

**Palavras-chave:** Adultização. Cultura midiática. Criança. Hilda Hilst. O caderno Rosa de Lori Lamby.

### 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a infância corresponde a uma etapa de desenvolvimento da criança bastante relevante para a formação de valores e atitudes. É uma etapa isolada que denota cuidados especiais, pois é nesta fase que a identidade do menor estará sendo



cristalizada do mesmo modo que é vulnerável a diferentes formas de manipulação, principalmente, as ligadas à sexualização infantil.

Ainda que existam documentos legais, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que asseguram os direitos da criança no que tange a cuidados, segurança e proteção, na prática a situação é outra, pois com o advento das programações televisivas, as crianças são bombardeadas por uma gama de conteúdo, bons ou ruins, que fazem com que o significado e a condição do ser criança seja corrompido, gerando dúvidas e estranhamento sobre onde e de qual modo se encontra a infância em um mundo cada vez mais globalizado e de identidades flutuantes.

Ademais, adultizar as crianças é uma maneira bastante eficiente de destruí-las, dado os efeitos nocivos, a médio e longo prazo, dessa sexualização “forçada”. Logo, para se garantir que as crianças se tornem adultos saudáveis, em especial, no que tange a saúde mental, faz-se necessário que a infância seja vivida ao máximo. A criança não deve perder o direito à infância. (PRIORE, 2010)

O *Caderno Rosa de Lori Lamby* da escritora Hilda Hilst, tem sua importância por abordar de forma crítica aspectos da influência da mídia na vida das crianças, em destaque a televisão que por meio das atrações infantis, como desenhos e programas para crianças, estavam, na época, de forma indireta, aplicando aspectos da sexualidade e estimulando o distanciamento desta ao mundo infantil. Desse modo, essa influência imposta às crianças tem acelerado seu processo de “adultização”<sup>1</sup>.

Em relação a obra hilstiana, a escritora nos faz refletir como uma criança de oito anos percebe as ações do seu meio e recebe influências inapropriadas para a infância. O posicionamento e papel dos pais nos ajuda a entender que é necessário manter cuidado em controlar algumas informações indevidas que chegam aos seus filhos.

Por meio da narrativa, percebemos um pai escritor que vive frustrado em não conseguir vender seus livros e que ao jogar certos fragmentos de sua escrita, e até mesmo revistas pornográficas no lixo. Na tentativa de ajuda-lo, sua filha Lori Lamby resgata esses materiais e começa a se preocupar com assuntos que não pertence a sua faixa etária ou a sua condição infantil: produzir textos para seu pai que fossem lidos.

---

<sup>1</sup> A "adultização" é o processo de querer acelerar o desenvolvimento das crianças para que se tornem adultas sem que passem pelas fases de desenvolvimento natural.





Conforme sustenta a narrativa, Lori escreve em seu caderno rosa histórias que envolvem sexualidade na qual a personagem principal era ela. Observa-se o imaginário da criança, pois em seu entendimento, sua escrita ajudaria seu pai a vender livros. Nesse contexto, entende-se que a criança cria uma responsabilidade adulta que não lhe é própria, preocupando-se com os problemas do pai e tentando ajuda-lo. Para este fim, acaba declinando sua infância e migrando para uma fase que não é a sua. Esse fato é preocupante porque a criança perde a sua identidade infantil.

Na tentativa de aprofundarmos a problemática elencada, o artigo está organizado em três tópicos: introdução na qual apresentou-se a proposta e o objeto do trabalho. Em seguida, foi abordado um recorte histórico da infância com subtópicos que destacam a mídia e sua influência na infância. Destacou-se ainda a recepção do *Caderno Rosa* de Hilda Hilst na qual contempla-se algumas considerações sobre a narrativa. Coroando as reflexões tecidas ao longo do texto, fez-se uma conclusão sobre os aspectos abordados neste artigo no qual constatamos que a infância tem sido violada e essa apropriação indevida do menor ao mundo adulto tem ocorrido, por vezes, de maneira naturalizada.

## 2. A INFÂNCIA: RECORTE HISTÓRICO

Atualmente é comum encontrarmos crianças com responsabilidades, hábitos e agenda de adulto, razão pela qual, psicólogos e teóricos que se debruçam sobre as questões infantis, cunharam o termo “adultização” a fim de caracterizar a passagem brusca da infância para a fase adulta. Diante do exposto, infere-se que a “adultização” é uma crescente da sociedade moderna, pois as demandas sociais cada vez mais exigentes e competitivas, bem como a necessidade de os pais passarem a maior parte do tempo trabalhando longe de casa, fazem com que a educação e a formação de seus filhos sejam terceirizadas e delegadas, em sua maioria, às ferramentas eletrônicas. Nesse sentido, as crianças são “obrigadas” a desenvolverem a sua autonomia em relação aos adultos, independência esta que também reverbera no vestir e comportar-se. No entanto, a infância não vivida provoca efeitos desastrosos na formação da personalidade da criança, podendo ainda desencadear, mais tarde, em doenças psicossomáticas, uma vez que a criança não viveu as fases naturais pelas quais precisaria conhecer o mundo por si só. Ela saltou de uma fase para outra sem passar pelo processo de transição da infância e fase adulta e, essa criança interior que foi obrigada





a calar-se em detrimento do universo adulto, “gritará” por socorro em algum momento da vida, metaforizando aqui o fato de que esse adulto que foi obrigado a crescer, encontrará, em algum momento da vida, dificuldades em resolver questões internas, frutos de traumas e bloqueios emocionais que precisarão serem trabalhados.

Ao longo da história da humanidade, percebemos que o universo infantil e o mundo adulto foram duas atmosferas que quase sempre se fundiram no sentido de não haver distinção entre essas duas fronteiras. No tocante a realidade brasileira, este fato pode ser melhor ilustrado se tomamos por exemplo o quadro histórico da escravidão no Brasil em que crianças de quatro anos já trabalhavam, fossem ajudando seus pais ou realizando trabalhos sozinhas. A princípio, esse fato não se configurava em trabalho pesado, pois o infante não possuía estrutura física nenhuma, mas já experimentavam desde cedo o dissabor de uma existência que seria marcada por sofrimento e servidão. Quanto a educação aconteceu a mesma coisa, poucos tiveram acesso a ela até o final do século XIX, pois o universo educacional estava restrito a poucos. Os privilegiados que pertenciam a uma classe melhor era os que possuíam acesso à leitura e escrita e participavam de ações culturais. Essas crianças que ajudavam os pais, citadas no início do parágrafo, não possuíam acesso à educação, o que fez com que se incluíssem em uma cultura subalternizadas, dominadas e sem direito a nada.

Uma vez que o direito de estudar lhes foi negado, essas crianças foram entregues ao trabalho escravo assim como seus pais. Com efeito, entendemos que as crianças pobres sofreram junto com seus pais a desvalorização e dissolução de suas identidades por pertencerem a uma classe baixa, assim foram subordinadas ao trabalho.

Ainda no modelo de sociedade escravocrata brasileira, crianças de doze anos já tinham um valor dobrado no mercado de escravos, cujo destino seria o mesmo dos seus pais: morrer sendo explorado. Temendo por essa sorte lamentável de presenciar seus filhos indo para o mesmo caminho de depredação dos seus pais, as escravas, uma vez que descobriam que estavam grávidas, praticavam o aborto, muitas vezes comendo frutos considerados abortivos ou ingerindo ervas nocivas ao desenvolvimento do feto, na tentativa de evitar sofrimento maior para seus filhos, pois acreditavam que as crianças que não nasceriam, teriam um destino mais favorável quando comparado ao destino que uma criança filha(o) de um negro/a teria. (DUARTE, 2002).



Na Idade Média, por exemplo, não existia distinção entre ser criança e adulto, uma vez que meninos e meninas frequentavam os mesmos ambientes dos adultos, fossem em festas ou trabalho. Na época do Brasil colônia, século XVI, a situação ainda se mantinha a mesma quanto a condição da criança. Meninas de quinze anos já estariam preparadas para exercer seus deveres matrimoniais, bem como os meninos com nove anos já exerciam trabalhos braçal de grande intensidade a bordo das embarcações. Eram comparados a animais e, por vezes, eram considerados um pouco mais que animais (PRIORE, 2010).

Através das questões aqui elucidadas, observamos o poder do capitalismo na vida dos menos favorecidos que não tiveram direito a nada e para viver, com o mínimo possível, tiveram que se submeter ao trabalho escravo que perdurou no Brasil por quase quatro séculos, fato este que trouxe diversas consequências para a vida dessas crianças e reverberou também em um desdobramento cruel da “adultização”.

Quando pensamos no ser criança e na necessidade de resguardar seus direitos, sobretudo, em ser criança, retomamos aos conceitos e diretrizes presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento normativo este que vem legitimar a necessidade do cuidar da criança e do adolescente nas mais diferentes áreas e contextos. Para além dos direitos elencados no texto, está implícita a ideia de que a criança não é um “adulto em miniatura”, mas um sujeito em formação que precisa ser cuidada e protegida em sua condição própria de criança.

O desenvolvimento do conceito e visão sobre a infância, bem como esse olhar individualizado a ela lançado, foi um acontecimento que somente começou a ser conquistado por volta do século XVIII<sup>1</sup>, antes disso, a criança foi reduzida a objeto e não sujeito de direito. Somente por volta do final do século XVII e início do século XVIII, conforme já citado, é que se começou a pensar a criança enquanto indivíduo que merecia um olhar especial.

Assim, a criança passa a ser reconhecida como um ser diferente e especial, bem como alguém que precisa de cuidados e proteção. Todavia, a infância, enquanto um estágio de vida à parte, ganhou maior ênfase no final dos anos oitenta, com a Constituição Federal de 1988 e início dos anos noventa com a criação do Estatuto da

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do livro História social da criança e da família, Philippe Áries. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.







Criança e Adolescente (ECA). Esses dois documentos legais asseguraram e resguardaram a criança de todos os seus direitos.

Por outro lado, no final do século XX e início do século XXI, vimos os direitos infantis até então reconhecidos por lei, declinarem. O desaparecimento da infância, a partir desse momento, não mais seria justificado pelo trabalho braçal exercido outrora por crianças, mas sim a “morte” da infância agora dar-se-á pela presença de um discurso midiático manipulador que, de forma velada, fizeram e fazem com que os infantes assumam cada vez mais cedo repertórios comportamentais de adultos, seja pelo desejo do consumo, seja por mudanças no modo de ser e agir.

Nessa perspectiva, constatamos que:

As crianças são forçadas a desenvolver um amadurecimento precoce, pois estão incluídas em ambientes de trabalho e tem contato por meio da mídia a conteúdos que são inapropriados para sua idade, seja pela exposição da violência ou até mesmo do erotismo, que provoca um despertar cada vez mais cedo para questões adultas (PADILHA, 2015 p.14).

Atualmente as crianças trabalham desde pequenas na Televisão, iniciam seus trabalhos como atrizes ou atores mirins, nesses aspectos observamos desde cedo a responsabilidade de trabalho que lhe é dado, forçando, desta forma, certo amadurecimento precoce como visto na citação acima. É por meio dessas e outras questões que a infância parece está se perdendo, uma vez que muitas crianças têm adquirido características de adultos. Hoje, são poucas as crianças que brincam com bonecas carros, etc. Diante do exposto, as crianças, influenciadas pelo universo tecnológico, vêm trocando os instrumentos infantis por telefones celulares. Começaram a assistir programas de televisão voltados para adultos e inseriram em suas realidades aspectos da moda ou do corpo deste público. Este fato é observado quando identificamos crianças que passam batom, pintam unhas, vestem roupas sensuais como suas mães. Todos esses acontecimentos são preocupantes por estarem ligados a modelos de sociedade avançados para a idade dessas crianças.

Para Lira e Ferreira (2017, p. 100): “Cabe ao adulto instruir as crianças ao seu crescimento mais amplo”. Esta citação nos mostra a importância que os pais desempenham na vida dos filhos. O problema da “adultização”, na maioria das vezes,





acontece sob o consentimento e permissão dos genitores que, por vezes, acham bonito e até engraçado crianças imitarem adultos, seja em comportamento ou no vestir. Há algum tempo, as crianças tinham mais controle dos pais e com isso o cenário infantil era voltado para brincadeiras e se dava de forma saudável e natural.

## 2.1. Influência midiática: “morte” da Infância

Sabe-se que a mídia, hoje, representa o quarto poder no sentido de representação discursiva e formativa. Por meio da linguagem e suas múltiplas representações, a mídia impõe novas formas de cultura, muitas vezes negativa de ser e agir no mundo. Quando se pensa em linguagem e seu poder de informar e transformar identidades, lembramos da poética de Barthes (2001), em que o pesquisador trabalhou com a ideia de *Morte do Autor* dentro da obra literária. A ideia de morte aqui colocada, nasce da premissa de que o discurso escrito ou falado, promove o esvaziamento do sujeito que escreve ou fala, o texto agora passa a existir por si só, como se a própria linguagem ali condensada fosse a principal responsável pela produção de sentido do enunciado. O leitor, nesse momento, passa a ganhar notoriedade, pois sua interpretação e compreensão da obra independe da intenção do autor. O leitor ganha vida em detrimento da “morte” do autor.

Por outro lado, de modo similar, acontece com o discurso midiático voltado para o público infantil que, na maioria das vezes, é um discurso adultizado e com tendência a erotização, neste momento então, podemos pensar em “morte da infância”, diferentemente da *Morte do Autor* defendida por Barthes na qual a figura do autor esvazia-se para dar vida ao leitor e a linguagem, o discurso midiático não esvazia-se, ao contrário, ele precisa está fortalecido pela linguagem a fim de atingir seu fim proposto: seja informar, entreter ou persuadir, neste caso, quem morre não é quem produziu o discurso - *Morte do Autor* - mas o receptor, a criança - “morte da infância”.

Ademais, a morte da infância ou o desaparecimento desta, nada mais é que uma metáfora simbólica que vem explicar rupturas e mudanças no cenário social e político, mudanças e rupturas essas que, muitas das vezes, causam estranhamento e até mesmo “desespero” diante de um futuro incerto. Segundo Buckingham:

A metáfora da morte está por toda a parte, e não está menos nas livrarias, nas quais os textos sobre a morte da infância se





encontram juntos aos que se ocupam da morte do eu, da sociedade, da ideologia e da história. Muitas vezes, parece que esses debates só permitem a reduzida opinião ente o desespero fátuo e o otimismo nervoso (2002, p. 17)

De forma naturalizada, a mídia usa da sexualização para confeccionar discursos que serão destinados às crianças. Muitos são os desenhos animados com tendência a esse fenômeno, bem como as programações televisivas infantis. Há um esvaziamento do ser criança que, de forma inconsciente, vai sofrendo uma mutação identitária, vai deixando de ser criança, ainda que essas programações sejam consideradas infantis.

Conforme declaram, Louro; Felipe; Goullner, (2010, p. 53): “as representações de pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, tem convivido com outras imagens, extremamente erotizadas, especialmente, em relação às meninas.” A mídia usa propagandas de bonecas como forma de propagar o ideal de beleza e o padrão de corpos femininos que devem ser seguidos como maneira velada de sexualizar essas crianças e incentivá-las a comprar e usar maquiagens, calçados e roupas, por vezes, sensuais. Dessa forma, o corpo da criança é desenvolvido em uma publicidade infantil de modo a influenciar uma sexualização que implica a vaidade como algo normal.

Compreendemos que existe uma tendência, incentivada pela mídia, em padronizar gostos e comportamentos quebrando as barreiras entre as diversas faixas etárias. Entendemos que o *marketing* estimula o processo de adultização da criança ao incentivar o consumo de produtos normalmente desnecessários para uma criança e que, além dos produtos, a mídia comercializa atitude e valores. Criança com o comportamento de criança consome menos, a mídia solicita que as meninas se vistam como uma mulher adulta e usem maquiagem (FERREGUET, 2014, p. 211).

Todavia, esse cenário de sexualização da criança pela mídia não é algo que aconteceu agora, mas que já vem se arrastando por algumas décadas, para sermos mais pontuais, já na década do ano noventa, presenciamos duas grandes atrações televisivas que fizeram muito sucesso na época, o programa da Xuxa e Angélica, ambas as atrações evidenciavam, de forma subliminar, um discurso voltado para a sexualização infantil. A apresentadora Xuxa, por exemplo, apresentava seu programa com pouca roupa, bem como suas dançarinas também era poucos trajadas. De modo igual a apresentadora





Angélica fazia. O pensamento de Menezes (2016, p. 07) é esclarecedor sobre esta ocorrência quando cita que, “a mídia, através de seus meios de transmissão caracteriza-se como um forte poder de influência social. Chamada de quarto poder, a mídia é capaz de imprimir valores comportamentais, de estilo, de saúde e de consumo”. Ainda nessa mesma década, assistíamos aos desenhos animados He-Man e Mulher Maravilha. O primeiro personagem infantil, era trajado com poucas roupas, deixando à mostra as curvas do seu corpo físico. Por sua vez, a Mulher Maravilha era também pouco coberta. Vimos, então, a exaltação do corpo nos personagens infantis, o que de forma direta, começou a corroer o conceito de infância já naquela época.

As questões acima reverberadas trazem aspectos relacionados ao corpo como modelo, além de ressaltar o papel da mídia na erotização do corpo infantil. É desta maneira que a mídia infiltra na vida das crianças poderosos efeitos que acabam constituindo a identidade infantil. Em relação ao corpo, Fischer (2002, p. 160) declara que:

Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo, nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como instrumento de tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que atinjamos (ou que pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos. Da mesma forma, somos chamados compulsivamente a ouvir e falar de sexo e sexualidade, como se ali estivesse toda nossa verdade como sujeitos.

Hoje, as mídias eletrônicas ganharam espaço – televisão, rádio, jogos eletrônicos, internet – estes, por sua vez, são ferramentas essenciais para uma comunicação humana mais eficaz. Por outro lado, a criança mais vulnerável diante desses meios eletrônicos se torna o alvo principal do mercado consumidor. Conforme Dias (2002), a criança já com dois anos de idade é impactada com programações tendenciosas ao consumo, programações estas que usam do apelo emocional, dando a ideia de que aquele determinado produto trará paz, felicidade. Esses sujeitos em formação não conseguem distinguir aquilo que é simbólico do seu desenvolvimento natural e é justamente pela linha vertical que a mídia “ataca”. Hoje, por exemplo, objetos como bolsas, roupas, maquiagens, até mesmo sutiãs, são ofertados para meninas, uma vez que esse fato





acontece, a ideologia dominante é de querer fazer com que as crianças sejam adultos em miniatura, fortalecendo cada vez mais as práticas desastrosas em não permitir que crianças sejam crianças.

Partindo desse pressuposto, a mídia, hoje, desnuda uma infância flutuante, consumista e erotizada. Um exemplo claro desse fato, diz respeito a produção de bonecas com silhuetas finas, seios grandes, bem como bonecos magros e musculosos. Por conseguinte, essas mensagens subliminares vão adentrando no psicológico das crianças e sendo, muitas das vezes, nocivas para o seu desenvolvimento saudável.

Quando falamos em um possível desaparecimento da infância, lembramos da teoria da sociedade líquida proposta por Zygmunt Bauman (1980) que discorreu sobre a tese de que vivemos a era da sociedade líquida, sociedade a qual tudo passou a ser flutuante, nada possui bases sólidas e estáveis. Tudo é permitido e tudo é efêmero. Trazendo essa poética de Bauman para a condição da infância hoje, fica evidente que até mesmo a criança é vítima desse sistema líquido, uma vez que até mesmo seu direito de ser e vir a ser criança foi colocado sob suspeita.

É comum presenciarmos crianças cantando e dançando repertórios “musicais” com alto teor sexual, por exemplo, e o mais grave, seus responsáveis acreditam que tudo isso é bonito e faz da criança um sujeito esperto/a e inteligente. Os adultos não conseguem mensurar os impactos desse fato e não acreditam que a integridade psíquica da criança está sendo moldada para o seu desenvolvimento sexual precoce.

Stuart Hall (2015) escreveu que o homem pós-moderno não possui uma identidade fixa e estável como foi outrora, esse sujeito, agora influenciado pela globalização, passa a flutuar sobre várias identidades. Ele tem uma maior liberdade de decidir o que quer ou deseja ser. O problema se encontra diante do fato de que toda liberdade sem precedentes, gera uma ansiedade sem precedentes, o homem agora pode ser o que quiser: mas o que será? Nessa mesma dinâmica se encontra as crianças, o menor agora se confunde entre dois mundos, e nessa busca por ser criança e adulto ao mesmo tempo, sua identidade infantil é rompida, dando espaço agora para outras identidades, como Hall, hipoteticamente, pontuou.

Assim, presenciamos, hoje, o advento de uma sociedade desalinhada diante do projeto de infância em que a criança se torna cada vez mais vítima de várias doenças psicossomáticas e se tornam adultos frustrados, doenças essas que, grande parte,





possuem sua concepção nessas cobranças e imposições que a própria cultura midiática impõe. A criança precisa brincar, estudar, ser criança no seu tempo e espaço. Este não é somente um direito legal, mas um direito fundamental de garantia de sua saúde e integridade moral.

## 2.2. LORI LAMBY: a recepção do *Caderno Rosa* e a provocação em Hilda Hilst

O mercado editorial brasileiro, ao longo dos anos, trouxe para o público obras clássicas e de cunho moralista, cujo objeto literário se pautavam na dinâmica da poética modernista. Se tratavam de um discurso literário previsível, muitas vezes romântico em demasia e que talvez velasse toda uma realidade social existente. Em 1990, o leitor brasileiro presenciou uma subversão dessa constante em se produzir o literário, tal como ocorreu na França, século XVIII, quando Gustave Flaubert lançou o romance realista *Madame Bovary*<sup>1</sup>, aqui no Brasil foi o momento de Hilda Hilst, escritora paulista, que representou um divisor de águas no campo da literatura.

A obra hilstiana foi também muita criticada e não foi bem recebida pelo público leitor, por ser vista enquanto uma literatura erótica e obscena. Dona de uma escrita incômoda e característica, a escritora gozava de um estilo que gerava desconforto ao público acostumado com uma escrita menos densa. Não tencionamos afirmar que o conteúdo da obra hilstiana é/era falho, mas identificamos que a forma como a escritora articulava suas ideias erra o problema. Para muitos críticos literários, Hilda procurava ser uma extensão de Clarice Lispector, no entanto com o seu estilo próprio. Ambas escritoras mergulhavam na profundidade do “eu”, entretanto Clarice era sutil e, por vezes, doce ao falar da identidade de suas personagens. Por outro lado, Hilda desnudava a verdade de sua obra de maneira escancarada.

Ao longo da sua trajetória enquanto escritora, Hilda transitava no universo da prosa, da poesia e até mesmo do teatro. Dentre suas principais obras, destacam-se: *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão; 132 Crônicas: Cascos & Carícias e Outros Escritos* e uma das suas mais polêmicas obras, *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, objeto de estudo

---

<sup>1</sup> O romance de Flaubert foi duramente criticado e apontado como sendo uma literatura nociva de se ler, pois atentava contra os bons costumes e a moral do povo francês. Ao abordar o adultério como objeto principal da sua obra, *Madame Bovary*, mulher adúltera, Flaubert o faz sem lançar um olhar punitivo e julgador, ao contrário, este (grifo nosso) se lança em defesa da sua personagem, chegando a afirmar que Ema representa uma metáfora da existência. Que Ema sou eu, é você. Somos todos nós em fuga.





deste trabalho. Nesta última, Lori, uma criança de oito anos, narra as suas aventuras sexuais, causando um misto de sentimentos nos leitores que não compreenderam qual a crítica ou proposta hilstiana diante do seu texto “erótico e obsceno”.

Um dos maiores anseios de Hilda era ser lida com a mesma intensidade com a qual Clarice foi, hipótese já mencionada. Por esta razão, ousava na escrita de maneira, exageradamente, criativa e, por vezes, audaciosa.

Hilda em o *Caderno Rosa de Lori Lamby*, trouxe à tona não as discussões sobre pedofilia, como muitos querem acreditar, embora a obra possa gerar um desconforto diante do leitor que percebe ali uma criança de oito anos sendo vendida sexualmente sob o consentimento dos seus pais. O que chama também a atenção do leitor é o fato de a menina gostar e sentir prazer quando é tocada e acariciada, o que já não configuraria mais pedofilia, pois tudo é feito sob o consentimento dela. A personagem Lori gosta dos toques invasivos que recebe e entende aqueles momentos como meios possíveis de ganhar dinheiro fácil e poder comprar bonecas que vê na TV. De comprar aquele vestido novo que também passou na propaganda televisiva. Assim, acompanhamos a trajetória de uma criança de oito anos que é manipulada pela mídia televisiva. O fato descrito é evidenciado nas próprias palavras da menina Lori:

Quem será que inventou isso da gente ser lambida e porque será que é tão gostoso? Eu quero muito que o moço volte. Tudo isso que eu estou escrevendo não é pra contar pra ninguém porque se eu conto pra outra gente, todas as meninas vão querer ser lambidas e tem umas meninas mais bonitas do que eu, aí os moços vão dar dinheiro pra todas e não vai sobrar dinheiro pra mim, pra eu comprar coisas que eu vejo na televisão e na escola. Aquelas bolsinhas, blusinhas, aqueles tênis e a boneca da Xoxa (HILST, 2005. p. 18)

Trabalhamos ainda com a hipótese de que a obra hilstiana não foi aceita porque a escritora trouxe adultos como personagens coadjuvantes do processo de “adultização” de Lori Lamby. Nesse sentido, é interessante nos questionarmos: obscena é a obra de Hilst ou a própria sociedade que vê a sexualização da criança pela mídia como sendo algo normal e permitido?

Destaca-se ainda que o livro possui a estrutura de um diário, percebemos então o quão frágil está sendo a formação desta criança e que, apesar dos oito anos, ela tenta





representar uma “maturidade de escritora”, como forma de agradar seu pai e, consequentemente, seus clientes. Apesar de ser narrado por uma criança, o *Caderno Rosa de Lori Lamby* é, sem dúvida, uma obra cujo erotismo se apresenta de forma mais forte e crua. Nesse seguimento, já no início da narrativa, a personagem descreve:

Eu tenho oito anos. Eu vou contar tudo do jeito que eu sei porque mamãe e papai me falaram para eu contar do jeito que eu sei. E depois eu falo do começo da história. Agora eu quero falar do moço que veio aqui e que mami me disse agora que não é tão moço, e então eu me deitei na minha caminha que é muito bonita, toda cor de rosa. E mami só pode comprar essa caminha depois que eu comecei a fazer isso que eu vou contar (...) (HILST, 2005, p.8).

No excerto acima, acentua-se que a narrativa será contada sob o olhar de uma menina de oito anos funcionando como uma espécie de diário no qual a criança narra e descreve, com riqueza de detalhes, suas experiências sexuais precoces. A expressão “caminha” e a exaltação da cor rosa, “cor de rosa” denotam o universo infantil que, a partir daquele momento, será violado e justificado por uma ordem mercantilista.

O texto hilstiano compõe uma narrativa de fácil compreensão. O enredo é contado pela própria menina, narrador em primeira pessoa. No quadro das personagens, destacam-se: Lori, personagem principal e que conta a história; Seu pai, um escritor falido e que tenta conseguir um lugar de prestígio no universo literário; Sua mãe, dona de casa que apoia o seu marido nessa busca por espaço e reconhecimento; Lalau, editor e amigo da família. Foi deste último que veio a ideia de que, o pai de Lori a fim de ser lido, precisava inovar. Era preciso investir em uma escrita que transbordasse os limites daquilo que até então havia sido feito. E por fim, há ainda o personagem Lalau, um dos homens que se relacionava com Lori e a enchia de presentes.

O leitor acompanha, no texto hilstiano, a exploração do corpo infantil que é justificada pela própria criança como algo bom, pois através desta prática, ela poderá ganhar dinheiro para comprar suas roupas e bonecas. Diante do exposto, identificamos na obra inúmeras expressões diminutivas que corrobora com o fato de que o texto é narrado, predominantemente, por uma criança. Termos como “barraquinha”, “perninhas”, “xixoquinha”, “coisinha”, “bolinha”, “bichinho”, “menininha”, “bundinha”, “furinhos”, em sua maioria, compõem a obra.







No excerto abaixo, identificamos a inocência de Lori ao receber uma suposta carta do seu cliente Abel, documento escrito a punho e carregada de um alto teor sexual em que a personagem não compreendia bem as expressões ali utilizadas. O medo invadiu a menina, pois a história contada na carta, embora fosse uma releitura do clássico He-Man, fugia totalmente da história original. Assim, a inocência, o medo e o vocabulário com o qual Lori escreve, denota que há por traz de todo esse silenciamento da infância, uma frágil criança que, à sua maneira, é o próprio grito que ecoa: sou apenas uma criança!

(...) Eu gritei m mas muito de medo do linguão, mas aí apareceu o He-Man e a princesa Léia, e o He-Man cortou com a espada só a cabeça do jumento, mas o piupiu ficou inteiro do mesmo jeito, só que sem a cabeça grande do bicho, e entrou no meio das pernas da princesa Léia e ela gritava ui ui e parecia bem contente. O He-Man também estava com a espada atrás dela, da princesa, e eu estava segurando na trança da princesa Léia e a gente ia voando até o Corcovado. Esse pedaço foi bonito. Mas eu achei bem difícil essa história que o senhor me mandou, e também não sei direito como é um jumento preto. Eu conheço o cavalinho e boizinho e burrinho. Sabe, tio, eu achei a história um pouco feia também (...) (HILST, 2005, p.55).

No final da narrativa, o leitor pode respirar aliviado, uma vez que se evidencia que as histórias narradas por Lori são criações próprias. Ao ouvir Lalau, frequentemente, falar que seu pai precisava escrever de forma diferente para ser lido, a criança começa a vasculhar no escritório do pai vestígios de materiais que a pudessem ajudar a escrever aquilo que seu pai não conseguia. Assim, Lori justifica ao pai:

(...) Eu só queria te ajudar a ganhar dinheirinho, porque dinheirinho é bom, né papi? (...) eu ia bem de noite lá em teu escritório quando vocês dormiam, pra aprender a escrever como o tio Lalau queria (...) lia aqueles livros que você pôs na primeira tábua e onde você colou o papel vermelho escrito BOSTA. E todas as vezes que dava certo de eu ir lá eu lia um pouquinho dos livros e das revistinhas que estavam lá no fundo, aquelas que você e mami leem e quando eu chegava vocês fechavam as revistinhas (...) E também eu peguei uns pedacinhos da tua história da mocinha, mas fiz mais diferente, mais como eu achava que podia ser se era comigo (...) (HILST, 2005, p.77).



Ao adentrarmos na obra de Hilst, começamos a entender que, talvez ela tenha sido de fato injustiçada diante das críticas feitas sobre sua literatura que, por vezes, foi chamada de “literatura lixo”, pois para muitos críticos e leitores, era um discurso obsceno. O texto hilstiano era sim obsceno, mas esse discurso, sem dúvida, representava uma metáfora do discurso da própria mídia, da própria cultura moderna que também abusa da ingenuidade e vulnerabilidade das crianças. O problema foi o fato de Hilda evidenciar essa verdade de forma escancarada, sem cercaninhas. Nesse contexto:

A rejeição ao caderno se dá, principalmente, pelo fato de incomodar, por fazer refletir, por desestabilizar as bases conceituais há muito sedimentadas, pois obriga a travar discussões sobre a composição da personagem, por exemplo, explorada para a prática da pedofilia, mas que se dispõe a isso com espantosa naturalidade (MORAES, 1990, p.17).

Logo, o problema não estava na literatura hilstiana, mas no leitor que era habituado a ler textos que obedeciam a um padrão de conteúdo, a um ritmo discursivo, Hilda foi além do seu tempo, fez essa quebra prosódica, o que para ela seria um feito histórico dentro da literatura, o início de um possível *Best-seller*, para o leitor, foi uma banalização do literário.

A questão de desenvolver uma temática que abala os conceitos morais e dos bons costumes fez com que a crítica julgasse esse tipo de literatura e não pudesse destacar o verdadeiro objetivo da escritora que seria o de mostrar a questão da erotização da criança e como elas a cada dia vem sendo objetificada por meio da mídia. Tais discussões geradas pela leitura do livro nos ajuda a tornar esses exemplos como indispensáveis para pensarmos sobre como as crianças estão sendo instigadas através da Tv, música, cinema, propagandas, internet, revistas, livros e outros meios que evidenciam a sexualidade.

De acordo com Neu; Berleze, (2015, p. 11): “essa criança adultizada vai pulando etapas e fases do desenvolvimento, sendo forçada a uma maturação precoce, adotando hábitos de consumo fora de sua faixa etária, bem como comportamentos e estereótipos.” É desta forma que o uso de corpos infantis é visibilizados de forma desejável pelos programas com publicidades impressa ou em novelas e programas de televisão que, de certa forma, tem ajudado a formar uma nova geração de crianças.





Hilda desejava, ansiosamente, que fosse lida pelo grande público, em vista disso, sua obra foi, sobretudo, uma jogada de marketing. Assim:

Hilda desejava ser lida. Não pelo grupo restrito de admiradores que constelavam sempre à sua volta, mas por um público amplo que compreendesse a grandiosidade de sua obra poética, ficcional e teatral. Na falta desse reconhecimento – na perspectiva da escritora –, esta decide lançar-se a um projeto mais adequado às expectativas do público leitor brasileiro (BORGES, 2009, p. 118).

Fica evidente que o estranhamento inicial e o desconforto em ler a literatura hilstiana faz com que o leitor não mergulhe para os conceitos críticos aos quais a autora se fundamentou. A obra não é pornografia, pois não intenciona excitar o seu leitor, muito menos não é uma incitação à pedofilia, como muitos leitores entenderem na época. Entender a literatura de Hilst nos seus verdadeiros fins é tarefa séria que demanda que o leitor quebre essa barreira do “nojo” e do “mal-estar extremo” que a obra provoca.

*O Caderno Rosa de Lori Lamby*, lida na compreensão de sua totalidade, representa a crítica hilstiana a toda a hipocrisia social da sociedade brasileira dos anos noventa que tratava com naturalidade a “exploração” da criança pela mídia, mas que abominava essa mesma “exploração” feita por um adulto.

### 3. CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebemos que a obra hilstiana tem muito a oferecer em termos de conteúdo e levantamento de problemáticas sociais emergentes. Ainda que existam aqueles que digam que o livro não passa de perda de tempo, bem como de uma ode à prostituição infantil, existirão aqueles que, por meio de uma leitura assídua, encontrarão o significado das críticas explícitas – e como são explícitas.

Ademais, *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, com um discurso metafórico, vem descrever sobre um possível encaminhamento para qual nossas crianças estão sendo conduzidas: um futuro incerto, no entanto previsível.

É importante ressaltar que além dos fatores midiáticos que impulsiona a sexualização e “adultização” infantil, a condição de pobreza de Lori Lamby conduziu essa





criança a uma situação abominável por conta da necessidade e desejos que ela possuía. Essa questão e a vontade de ajudar o pai, a fez tomar essa posição de “objeto” a ser explorado a fim de conseguir dinheiro para a compra de roupas e bonecas que via na televisão ou ajudar seu pai.

Nessa perspectiva, chegamos à conclusão de que *O Caderno Rosa* é também uma tentativa frustrada da autora em busca de reconhecimento pelo público leitor. À medida que também procura despertar mentes quanto aos problemas e hipocrisias da sociedade. Não se sabe ao certo se esse objetivo fora cumprido, todavia que Hilda deixou um legado inquietante e provocativo, isso não se pode negar.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. Análise Textual de um conto de Edgar Allan Poe. In: **A Aventura Semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- BORGES, Luciana. **Sobre a obscenidade inocente: O caderno rosa de Lori Lamby, de Hilda Hilst**. OPSIS, Publicação semestral do Departamento de História e Ciências Sociais da UFG, Goiás. Vol. 6, p. 20-32. 2009.
- BUCKINGHAM, David. **Creer em la Er de los Medios Electrónicos**. Madrid: Morata, 2002.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Estudos de teoria e história literária. 6 ed. São Paulo: Nacional, 1980.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fontes Santiago – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- DEL PRIORI, M. **História da criança no Brasil/** - São Paulo, 2010.
- DIAS, M.A – VASCONCELOS, Luciene. **A criança e marketing: informações fundamentais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil** – São Paulo: Summus, 2002.
- DUARTE, L. Pão e Liberdade. Uma história de padeiros escravos e livres na virada do século XIX. Rio de Janeiro: **Cadernos do Arquivo I**, Mauad:FAPERJ, 2002.
- FERREGUETT, Cristhiane. **Relações dialógicas em revista infantil: processo de adultização de meninas**. Porto Alegre, 2014.



FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11662.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2021.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Cultrix, 2015.  
HILST, Hilda. **O caderno rosa de Lori Lamby**. 2.ed., São Paulo: Editora Globo, 2005.

LIRA, Cynthia Ferreira de.; FERREIRA, Hugo Monteiro. Adultização infantil: um fenômeno social contemporâneo investigado na educação infantil. **Revista iLer / Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio** n.11, jul., 2017.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V.. **A produção cultural do corpo**. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2010.

MENEZES, Sandra Maria Moreira. Adultização da Infância pela mídia: Uma Leitura Sócio histórica. In: **Revista Psicologia**. Acre, ano 16, n. 2, abril. 2016.

NEU, Adriana Flávia.; BERLEZE, Daniele Jacobi.; KUNZ, Elenor. **Criança adulta ou um adulto em miniatura? Reflexões sobre a adultização das crianças**. 11º Congresso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada, pcia de Buenos Aires, 28 de septiembre a 2 de octubre de 2015.

PADILHA, Andrieli Regina Sehnem. **A Infância, o Brincar e a Família Contemporânea**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

PLATÃO. **A República de Platão**. Tradução: Enrico Corvisieri. São Paulo, Nova Cultural, 2001.

ROBERT MORAES, Eliane. **“A obscena senhora Hilst”**. *Jornal do Brasil*, São Paulo, 12, Mar. 1990.



## CAPÍTULO XIII

### CANÇÕES QUE EL TIEMPO NO BORRA: MEMÓRIAS, CENSURA Y CANCIONES BREGAS EN EL CONTEXTO DE LA DICTADURA CIVIL-MILITAR EN BRASIL (1964-1985)

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-13

Lívia Karolinny Gomes de Queiroz <sup>1</sup>  
Isaíde Bandeira da Silva <sup>2</sup>  
Edmilson Alves Maia Júnior <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Alumna de Máster del Programa de Posgrado en Didáctica de la Historia (PROFHISTÓRIA), de la Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN y de la graduación en Letras/Espanhol de la Universidade Federal do Ceará/UFC.

<sup>2</sup> Doctora en Educación por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Profesora de la Universidade Estadual do Ceará/UECE.

<sup>3</sup> Doctor en Historia por la Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Profesor de la Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC/UECE.

#### RESUMO

No artigo discutimos como a se deu a censura musical no período da ditadura civil-militar no Brasil. Como o assunto sobre ditadura é muito amplo, sentimos a necessidade de fazer um recorte, para tanto, escolhemos algumas canções, do gênero “brega”, que foram censuradas por motivos diversos. Durante o regime a censura à produção musical perseguiu toda e qualquer ideia que estivesse em desacordo com os interesses dos militares, mesmo que a música não tivesse especificamente conteúdo político. A censura à música estava ligada a uma questão de costumes e valores, o que é obscuro, enfim, além de algo remetido à moral; e também havia um olhar crítico para ideias consideradas tendenciosas. Pensamos que música brega pode ser um instrumento importante para “enxergar”, conhecer e analisar vestígios do passado, pois música é algo que está presente e tem vários papéis na vida dos seres humanos e embala as experiências, além de ser um objeto de reflexões para analisar aspectos da história, da nossa sociedade, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. Por fim, esperamos contribuir com o trabalho aqui proposto na ampliação de conhecimentos sobre o período e que a análise das músicas venha trazer novos olhares (e audições) sobre a questão da ditadura e censura no Brasil, além de dar maior visibilidade e importância a temas pouco estudados.

**Palavras-chave:** Ditadura Civil-Militar, Censura e Canções Bregas.

#### RESUMEN

En el artículo comentamos cómo se produjo la censura musical durante la dictadura cívico-militar en el Brasil. Como el tema de la dictadura es muy amplio, sentimos la necesidad de hacer un recorte, para eso elegimos algunas canciones, del género vulgar,



las cuales fueron censuradas por varias razones. Durante el régimen, la censura de la producción musical persiguió cualquier idea que estuviera en desacuerdo con los intereses de los militares, incluso si la música no tenía un contenido político específico. La censura de la música estaba vinculada a una cuestión de costumbres y valores, que es obscena, en definitiva, además de algo relacionado con la moral; y también había una actitud crítica para las ideas consideradas sesgadas. Pensamos que la música vulgar puede ser un instrumento importante para "ver", conocer y analizar rastros del pasado, porque la música es algo que está presente y tiene varios roles en la vida de los seres humanos y empaqueta las experiencias, además de ser objeto de reflexiones para analizar aspectos de nuestra sociedad, sean políticos, económicos o sociales. Finalmente, esperamos contribuir con el trabajo propuesto aquí en la ampliación del conocimiento sobre el período y que el análisis de las canciones pueda traer nuevas miradas (y audiciones) sobre el tema de la dictadura y la censura en Brasil, además de dar mayor visibilidad e importancia a temas poco estudiados.

**Palabras clave:** Dictadura civil-militar, Censura y Canciones Vulgares.

## 1. INTRODUÇÃO

La presente investigación se inserta en la discusión de la enseñanza de la historia, en una perspectiva de los estudiantes como productores de conocimiento histórico, en la reflexión sobre cómo formulan sus visiones sobre los hechos, pensando específicamente en las relaciones entre el canto y la historia. Intentaremos analizar cómo los recuerdos cursis y la música ayudan a construir una idea del pasado y versiones sobre la dictadura cívico-militar, a partir de las fuentes y discusiones en el aula. ¿La lectura, o mejor dicho, la escucha de las canciones les permitirán un diálogo crítico y dinámico entre el presente y el pasado?

Como el tema de la dictadura es muy amplio, sentimos la necesidad de hacer un corte y estudiar algunas canciones *bregas*<sup>1</sup> que fueron censuradas en la época en que la AI-5 estaba vigente en la sociedad brasileña (1968-1978). El género hortera rara vez se aborda y se discute en el ámbito escolar, por lo que nos preocupa la relación que tienen estas producciones musicales con el contexto de la censura en la dictadura cívico-militar.

---

<sup>1</sup> Inicialmente, el término designaba un tipo de música romántica, con un arreglo musical sin mayores elaboraciones. A lo largo de los años la brega se ha sistematizado de forma menos rígida en relación a otros ritmos. A partir de 2008, en Recife, surgió un Brega Funk, un ritmo que se originó a partir de la mezcla entre el ritmo angoleño Kizomba, el Zouk, de las Antillas francesas, y las mismas baladas románticas utilizadas en la época de su apogeo con fuerte atractivo sentimental, fuerte melodías, letras con rimas fáciles y palabras sencillas, es decir, una canción supuestamente de "mal gusto" o "hortera".





Todavía hay poca investigación en la academia dedicada al estudio de este género musical.

Es en este sentido, por tanto, que optamos por analizar la música vulgar del período militar como una forma de suscitar un debate crítico. Llevando este tipo de canciones para las clases, comprobaremos la reacción de los alumnos, tratando de partir de sus vivencias en un proceso de interacción entre los significados de las canciones y la interpretación realizada en el aula. De esta manera, buscamos establecer posibilidades para un diálogo crítico y dinámico entre el presente y el pasado.

Con una vasta bibliografía y recuerdos sobre la época, partimos de la idea de la necesidad de una construcción crítica por parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que alumnos y docentes sean sujetos activos, no simplemente reproduciendo estereotipos e imágenes consagradas.<sup>1</sup>

Así, a la vista del debate historiográfico sobre el tema, nos encontramos con que el período no debe interpretarse como jerga, sino dentro de una perspectiva crítica en la que los silencios y desarrollos del período siempre se discuten, a la vista de las memorias del período están en disputas.<sup>2</sup>

(...) As interpretações, no fundo, representam aspirações distintas, interesses diferentes. Pense o leitor na melhor que lhe convém, mas ao marcar a preferência, tenham em mente que faz uma escolha de sociedade, porque, ao decidir por uma versão do passado, estará se posicionando no presente e propondo uma opção de futuro. (REIS, 1997: 45)<sup>3</sup>

Hay varias visiones sobre el período, como afirma Aarão (1997), es importante darse cuenta de que la memoria de la dictadura está en disputa, y que hay varias

---

<sup>1</sup> Reflexionamos sobre la enseñanza de la historia y el conocimiento histórico utilizando también: BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. Enseñanza de la historia: fundamentos y métodos. São Paulo: Cortez, 2004, pág. 408.

<sup>2</sup> REYES. Carlos Eduardo dos. Historia social y docencia. Chapecó: Argos, 2001, pág. 128.

<sup>3</sup> “(...) Las interpretaciones, básicamente, representan distintas aspiraciones, distintos intereses. Piensa en el lector de la mejor manera que te convenga, pero a la hora de establecer la preferencia, ten en cuenta que haces una elección de sociedad, porque, al momento de decidirte por una versión del pasado, estarás posicionándote en el presente y proponiendo una opción para el futuro”. (Tradução nossa)







versiones sobre el período, es buscando una concentración en la reflexión y fabricación de esa memoria que llevaremos este debate a el salón de clases. Esta memoria está siempre en construcción, ya sea para mí como investigadora o para los estudiantes que les van a crear un sentido sobre la época. Por eso, nuestro debate pedagógico sobre la dictadura quiere proponer diferentes formas de mirar la época, haciendo que los alumnos miren y perciban la época y la música con su propio análisis; ponerse en contacto con los materiales y formarse sus propios puntos de vista y opiniones.

## 2. CANCIONES, DICTADURA, MEMÓRIAS Y ENSEÑANZA DE HISTORIA

Hay, por tanto, una revisión intensa de este momento histórico, y creo que esto ocurre por las contradicciones que aún suscita el período y por las múltiples visiones e intereses que existen al respecto. También se intenta redefinir este pasado tanto para quienes vivieron el momento, como para quienes investigan e interpretan a partir de documentos escritos y orales.

Es así como (FICO, 2004) señala que esta mayor demanda del debate dictatorial también se deriva del:

Fato de que velhos mitos e estereótipos estão sendo superados, graças tanto à pesquisa histórica factual de perfil profissional quanto ao que poderíamos caracterizar como um “desprendimento político” que o distanciamento histórico possibilita: tabus e ícones de esquerda vão sendo contestados sem que tais críticas possam ser classificadas de “reacionárias”.<sup>1</sup> (FICO, 2004: 30)<sup>2</sup>

En este sentido, mi investigación se inserta en la necesaria problematización de la construcción de memorias sobre el período, en el debate entre temporalidades. Teniendo como corte la censura a la música hortera que se instauró tras la promulgación

<sup>1</sup> FICO, Carlos. **Revista Brasileira de Historia**. “Brasil: do ensaio ao golpe (1954-1964)” São Paulo: Anpuh, vol 24, jan-jun, 2004.

Artículo disponible en el sitio:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100003)

<sup>2</sup> “El hecho de que se estén superando viejos mitos y estereotipos, gracias tanto a la investigación histórica fáctica de un perfil profesional como a lo que podríamos caracterizar como un “desapego político” que el distanciamento histórico possibilita: los tabúes y los iconos de izquierda están siendo desafiados sin esa crítica se puede clasificar como “reaccionario”. (Tradução nossa)



del Acto Institucional nº5. ¿Discutir en la escuela con los estudiantes no ayuda a deconstruir mitos y estereotipos? ¿No satisface de hecho las demandas de la investigación histórica al buscar la imprevisibilidad de los procesos históricos en los que los actores improvisan? ¿Buscar conceptos dinámicos capaces de relacionar presente y pasado en el análisis de experiencias concretas de ayer y de hoy, dramas y proyectos políticos? <sup>1</sup>

Dialogamos con lo que dice QUINAN (2016) al respecto:

É imprescindível lembrar que a memória construída por esses jovens contempla vários aspectos em sua formação. Primeiro, a ideia de que a história não é mais produzida apenas pelos historiadores, mas está disponível na mídia, nas redes sociais, nas revistas, nos filmes, como bem demonstra o conceito de história pública. Segundo, é da interação entre a história ensinada e aprendida no espaço escolar e essa “história apreendida” nesses outros espaços diversos que se forma essa memória. E, finalmente, na observação dessas interações, percebemos que esses jovens estão imersos num universo de informações sobre a história, o qual podemos chamar de cultura histórica, que sustenta a formação do posicionamento deles diante dos fatos históricos.”<sup>2</sup> (QUINAN, 2016:37) <sup>3</sup>

Es importante analizar cuáles son las construcciones realizadas por los estudiantes, qué tienen que decir sus familias sobre la dictadura cívico-militar, sobre la música de esa época y específicamente sobre la música *brega*.

Pensamos que producir material donde sea posible discutir temas relacionados con la censura y la sociabilidad de la dictadura en la escuela es de gran valor y

<sup>1</sup> PEIXOTO, Maria Rosario Villar. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1995.

<sup>2</sup> QUINAN, Lícia Gomes. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História/UFRJ, 2016.

<sup>3</sup> “Es fundamental recordar que la memoria construida por estos jóvenes incluye varios aspectos en su educación. Primero, la idea de que la historia ya no es producida solo por historiadores, sino que está disponible en los medios de comunicación, en las redes sociales, en revistas, en películas, como lo demuestra el concepto de historia pública. En segundo lugar, es a partir de la interacción entre la historia enseñada y aprendida en el espacio escolar y esta “historia aprendida” en estos otros espacios diversos que se forma esta memoria. Y finalmente, al observar estas interacciones, nos damos cuenta de que estos jóvenes están inmersos en un universo de información sobre la historia, que podemos llamar cultura histórica, que apoya la formación de su posición frente a los hechos históricos”. **(Tradução nossa)** Disponible en: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174562>





contribución a la deconstrucción de mitos y estereotipos. De hecho, se trata de satisfacer las demandas de la investigación histórica al buscar la imprevisibilidad de los procesos históricos en los que los actores improvisan. Y a través del uso de canciones cursis, buscar conceptos dinámicos capaces de relacionar presente y pasado en el análisis de experiencias concretas de ayer y de hoy, dramas y proyectos políticos.

Y aún en una reflexión sobre la música *brega*, dialogamos con el libro “Eu não sou cachorro, não”, que rompe con algunos silencios sobre nuestra música popular. ARAUJO (2003) muestra la otra cara del MPB, donde los artistas considerados “horteras” no están incluidos y “hemos cristalizado, en el campo de la música popular, una memoria que asocia el período de represión política en Brasil solo con los cantantes / compositores de MPB”, y estos *brega* fueron los que más vendieron y alcanzaron la mayor capa brasileña. Cantantes como Dom y Ravel, Odair José, Nelson Ned, Paulo Sérgio, Luis Ayrão, entre otros, también fueron perseguidos y vetados por la censura en Brasil, pero lamentablemente hoy estos cantantes son poco o apenas recordados por la investigación académica, es en este sentido que Paulo César de Araújo, autor del libro, dice que es “necesario preguntarnos por el olvido de nuestra historia, los espacios en blanco”, y refuerza la idea con una frase del historiador francés Jacques Le Goff (2013):<sup>1</sup> “devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos.”

### 3. LA CENSURA ERA “BREGA”

La música es algo que está presente en la vida de todos, y tiene varios roles en la vida de los seres humanos, además de ser algo que empaqueta experiencias humanas. A través de nuevas lecturas, como Napolitano (2002); Me di cuenta que la música puede ser una excelente manera de pensar sobre la complejidad de la dictadura, pensando en estas canciones como componentes de ese contexto y algo muy relevante para una reflexión crítica sobre lo que era la música en ese momento, la dictadura en sí y sus significados actuales.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> “debemos hacer un inventario de archivos de silencio, y hacer historia a partir de documentos y la ausencia de documentos”. (Tradução nossa)

<sup>2</sup> NAPOLITANO, Marcos. Historia y Música. Historia Cultural de la Música Popular. Belo Horizonte: autêntico, 2002.





Es necesario realizar un análisis de la censura a partir de la música *brega*, porque si bien es un género olvidado por los “constructores” de la memoria, permanece almacenado en ciertas estructuras informales de comunicación. Investigar, analizar y utilizar la música *brega* como recurso para comprender las disputas, versiones y ficciones sobre los recuerdos de la dictadura cívico-militar es también una forma de resistencia.

Al hablar de algunas acciones de los fanáticos del cantante Paulo Sérgio, que realizan visitas anuales a la tumba del cantante, y cómo los artistas *brega* enfrentan una especie de segregación musical, Araújo (2003) señala que:

Além de excluídos dos benefícios do sistema econômico, para grandes contingentes da população brasileira não lhes resta nem o registro da sua própria história, dos seus ídolos, dos seus intérpretes. Por isso mesmo, ao realizar anualmente à beira do túmulo de Paulo Sérgio uma espécie de ritual em homenagem ao ídolo falecido em 1980, seus fãs realizam também um ato de resistência. Eles dão visibilidade a uma memória que se encontra subterrânea, sem canais de expressão e desprovida de “enquadradores”. Em um esforço contrário ao movimento de silenciamento e esquecimento empreendido pelas elites culturais do país (...)” (ARAÚJO, 2003, p. 375)<sup>1</sup>

Odette Lanzotti, ex censora, informa que hubo algunos censores que pretendían acompañar la letra de las canciones de ciertos compositores "Hubo censores más específicos para ciertos autores, para analizar temas políticos". Para ello, elegimos algunas canciones, del género *brega*, que fueron censuradas por diferentes motivos. Durante el régimen, la censura de la producción musical perseguía todas y cada una de las ideas que estaban en desacuerdo con los intereses de los militares, aunque la música no tenía un contenido político específico. La censura de la música estaba ligada a una cuestión de costumbres y valores, que es obscena, en definitiva, además de algo

---

<sup>1</sup> Además de estar excluidos de los beneficios del sistema económico, para grandes contingentes de la población brasileña ni siquiera tienen un registro de su propia historia, sus ídolos, sus intérpretes. Por eso, al realizar anualmente al borde de la tumba de Paulo Sérgio una especie de ritual en honor al ídolo fallecido en 1980, sus fans también realizan un acto de resistencia. Dan visibilidad a una memoria clandestina, sin canales de expresión y desprovista de “encuadres”. En un esfuerzo contrario al movimiento de silenciamiento y olvido emprendido por las élites culturales del país (...)” **(Tradução nossa)**





relacionado con la moral; y también había un ojo crítico para las ideas consideradas sesgadas.

Paulo César de Araújo, afirma, en su libro “Eu não sou cachorro, não: música popular *brega* e ditadura militar, que:

(...) Mesmo estando “desligados” da questão política, a produção musical desses artistas vai denunciar o autoritarismo vivenciado pelos segmentos populares em nosso país. Isto porque os o Estado ditatorial controlado pelas Forças Armadas era apenas uma das faces do autoritarismo presente na vida social brasileira daquele período.”<sup>1</sup> (ARAÚJO, 2003:48)<sup>2</sup>

Estos autoritarismos se expresaron de diferentes formas, y esto fue denunciado en las canciones y en el repertorio *brega*. Las formas de “represión” también estuvieron presentes a través de la exclusión social, el prejuicio contra analfabetos, prostitutas, inmigrantes, etc. Necesitamos hablar de estos autoritarismos presentes en la vida cotidiana.

Por eso es bastante interesante y válida esta multiplicidad en las elecciones de canciones, donde podemos pensar en las diversas motivaciones para la práctica de la censura.

#### 4. CANCIONES Y MEMORIAS: ELEMENTOS IMPORTANTES PARA LA COMPRESIÓN DE LA DICTADURA Y CENSURA

Podemos hablar de la canción “Deja de tomar la píldora” de Odair José, que dice lo siguiente: Todos los días amamos / Pero no quieres dejar nacer / El fruto de ese amor (...) / Deja de tomar la píldora / Porque No dejes que nazca nuestro hijo / Deja de tomar la píldora porque no deja crecer tu barriga. La canción fue censurada por ir en contra de los valores cristianos y también por haber sido lanzada cuando en Brasil el gobierno hacía campaña por el control de la natalidad entre los pobres, para los censores esta

<sup>1</sup> ARAUJO, Paulo Cesar. **Eu não sou cachorro, não: Música popular cafona e ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 4 ed, p. 48.

<sup>2</sup> “(...) Aunque estén “desconectados” del tema político, la producción musical de estos artistas denunciará el autoritarismo que viven los segmentos populares en nuestro país. Esto se debe a que el estado dictatorial controlado por las Fuerzas Armadas fue solo una cara del autoritarismo presente en la vida social brasileña de ese período”. **(Tradução nossa)**





canción representaba la desobediencia civil, además de una referencia explícita a la sexualidad.

Las canciones vulgares funcionan como fuentes y tiene en la censura algunos elementos, por ejemplo, la sociabilidad de la época de la dictadura en Brasil. Conocer, oír y hacer análisis de otros artistas y estilos de música que han sido censurados, como fue la cuestión del “vulgar”, el propio Odair José, en una entrevista con la web de censura musical, señala que de cada 12 canciones que hizo, 7 fueron censuradas, y sin embargo, la música cursi apenas se recuerda cuando se habla de este período de censura. Entonces, ¿por qué la música de mal gusto es recordada por una minoría? ¡Estos cantantes cursis fueron muy perseguidos y vetados por la censura! Creo que es de gran importancia prestar más atención a otros estilos, y no centrarse solo en MPB, por ejemplo, donde se concentra la mayor parte de la investigación, el objetivo es buscar y descubrir otros espacios de discusión y análisis.

A la vista de las canciones encogidas, nos toca a nosotros hacer algunas preguntas y reflexiones; ¿Cómo reaccionarán los estudiantes ante los diferentes tipos de censura? ¿Cómo se interpretaron esas canciones en ese momento y qué serán hoy? ¿Se identificarán los niños y niñas con las canciones? ¿Percibirán su “sentido histórico”? ¿Esa es la pregunta? ¿Hasta dónde harás tus propias audiciones musicales? ¿Cómo midió el profesor estos procesos? ¿Cuál será la reacción al escuchar canciones completamente diferentes a la época en la que vivimos? ¿Escuchar las canciones despertará extrañeza? ¿Cómo lidar con esta extrañeza?

Aún en música de Odair José, titulada “Deja de tomar la píldora”, fue censurada, por ser vista como una amenaza a la moral de la sociedad, en ese contexto de los años setenta en Brasil. ¿Cómo presentar artistas variados a los alumnos saliendo de la visión clásica de pensar solo determinadas canciones, autores y temas?

Por lo tanto, es necesario escuchar exactamente cómo se debaten estos recuerdos en la escuela. ¿Será que utilizando canciones de y sobre la época no pudiéramos buscar esta contextualización? ¿Los intereses de la época y el debate con los estudiantes sobre ellos?

Hay temas de amplio alcance que involucran el tema de la dictadura, como el socialismo, el comunismo, el populismo, Estados Unidos y América Latina”; entonces, ¿por qué no dialogar con el tema de la relación del populismo, Estados Unidos, América





Latina, con las canciones de Belchior “Solo un chico latinoamericano”, que habla de temas cotidianos, de la emoción de ser latinoamericano. Percibiendo la relación entre dictadura y música, ¿qué imágenes puede transmitir cada canción de la dictadura, sus tramas y variadas vivencias? ¿Cómo vivía la gente en ese momento? ¿Cómo conectar presente y pasado a través de la música? ¿Los temas del pasado tienen sentido hoy? ¿Cómo escucharán e interpretarán los estudiantes esas canciones?

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Pretendemos analizar y debatir las canciones junto con los alumnos, escuchando sus opiniones y puntos de vista, pudiendo así realizar lecturas críticas sobre el período dictatorial. Sin embargo, antes de llevar las canciones a clase y analizarlas con los alumnos, haremos una encuesta a través de Google Forms. En estas formas estarán las canciones que se utilizarán en el aula, se animará a los estudiantes a investigar sobre dichas canciones, para saber si sus familiares tienen algún tipo de historia o memoria sobre estas canciones.

Con esto seremos capaces de brindar a los alumnos la contextualización de las canciones en la época dentro de una forma dinámica de pensar el significado social y político de las canciones. Nuestros alumnos, por tanto, podrán pensar en cómo fue la censura, por la reacción de los artistas y del público ante el contenido y las prohibiciones de las canciones, y harán sus propias ideas de lo importante que es la música en la discusión de la sociedad.

También es importante pensar que para la comprensión de un documento es fundamental que exista un análisis del mismo como “sujeto de una acción”, formulando algunas preguntas, como, por ejemplo, sobre su existencia, ¿qué es un documento? ¿Por qué existe este documento? ¿Quién lo hizo y para qué? ¿Bajo qué circunstancias? ¿En qué historia participó el documento? Corresponde al educador hacer estas preguntas, describir y explicar el documento, dialogar con los conocimientos previos de los estudiantes para que se coloquen en este análisis.

Entendemos, por tanto, que la música es objeto de reflexiones para analizar aspectos de nuestra sociedad, ya sean políticos, económicos o sociales. Sin embargo, para que este análisis no se convierta en una simple ilustración, no se debe enfocar solo en la letra de las composiciones, es fundamental explorar la música en su totalidad, es





decir, en sus aspectos discursivos y musicales, identificando su tema y explorando el diálogo de la canción.

Que estas nuevas perspectivas y propuestas creen nuevas perspectivas sobre los enfoques de este período en la historia de Brasil, ayudando a romper con los “silencios” y lagunas existentes, como destaca Le Goff (2013).

Vemos entonces una necesidad inminente de abordar la música horterera como una herramienta metodológica importante para la construcción del conocimiento histórico. Y en cuanto al uso de este recurso en el aula, es importante señalar que la música tiene sus particularidades metodológicas; Corresponde al maestro / historiador observar algunos puntos, como los elementos textuales de la canción, su aspecto discursivo, identificar su tema y otros procedimientos narrativos.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Paulo Cesar. *Eu não sou cachorro, não*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FICO, Carlos. *Revista Brasileira de história*. “Brasil: do ensaio ao golpe (1954-1964)” São Paulo: Anpuh, Vol 24, Jan-Jun, 2004.
- LE GOFF, Jacques. *História & Memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música. História Cultural da Música Popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.83.
- PEIXOTO, Maria Rosario Villar. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1995.
- REIS, Carlos Eduardo dos. *História Social e Ensino*. Chapecó: Argos, 2001.
- QUINAN, Lícia Gomes. *As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História/UFRJ, 2016.
- REIS, Daniel Aarão. Um passado imprevisível: a construção da memória da esquerda nos anos 60. In: REIS, Daniel Aarão (org). *Versões e Ficções: O sequestro da história*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997, 2ª edição.







## CAPÍTULO XIV

### O VÍNCULO ENTRE O ESTADO E A IGREJA CATÓLICA NO BRASIL IMPERIAL (1822-1889) E SUA REVERBERAÇÃO NA EDUCAÇÃO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-14

Francinalda Machado Stascxak<sup>1</sup>  
Maria Julieta Fai Serpa e Sales<sup>2</sup>  
Maria Aparecida Alves da Costa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

<sup>1</sup>Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

#### RESUMO

Este estudo objetivou refletir sobre o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil Imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação. Esse contexto emergiu da perspectiva de que conhecer características de outras épocas repropõe o pensar sobre o tempo presente. No que tange ao campo metodológico, esta pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa, seguindo o método da pesquisa bibliográfica. O arcabouço teórico incluiu autores como Aranha (2006), Borges (2013), Fialho e Costa (2020), Gondra e Schueler (2008) e Saviani (2013; 2014). Assim, conclui-se que, diante da impossibilidade de alcance da totalidade dos aspectos que envolvem a história da educação, este trabalho contribuiu para o despertar de novos estudos que tenham essa temática como foco, para que assim possam ampliar e favorecer o entendimento acerca da história da educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Brasil império. Educação. História da educação. Igreja Católica.

#### 1. INTRODUÇÃO

*O ato de ver com os olhos invertidos  
para trás, possibilita o  
questionar/questionando-se, ação  
genuinamente formativa.  
(Magalhães Junior, 2007)*

A estreita relação entre o Estado e a Igreja Católica é o principal objeto deste estudo, que nessa perspectiva, tem o olhar voltado para a educação brasileira. Desse





modo, mobiliza reflexões no sentido de contribuir para o entendimento da formação histórica da docência e da atividade educativa a partir de leituras sobre o período em que o referido vínculo ganhou força e reverberou-se nas relações sociais, na economia e na política, ou seja, na cultura como um todo.

O contexto imperial impulsionou transformações, contexto este marcado pela supremacia burguesa e pelas estratégias de permanência no poder com a distinção de classes e a necessidade de criar mecanismos para a manutenção dos privilégios, assim como das crenças e poderes da Igreja.

Neste enredo, convém ressaltar o fortalecimento do vínculo generoso entre Estado-Igreja Católica com o intuito de evidenciar o aparecimento de diversas ordens religiosas, otimizando a expansão do poder via disseminação do cristianismo. Uma vez estabelecido o projeto de consolidar seus privilégios, a Igreja e o Estado compreenderam a educação como aliada e perceberam o ensino como elemento-chave na disseminação do comportamento esperado para a ampla maioria da sociedade (GONDRA, 2008).

Diante deste cenário, questiona-se: Qual o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil Imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação? Nessa perspectiva, este artigo teve, pois, o objetivo de refletir sobre o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil Imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação. Portanto, o aspecto metodológico desta pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa (FLICK, 2009) com procedimentos pautados na pesquisa bibliográfica (OLIVEIRA, 2016).

Diante do exposto, justifica-se a escolha da temática uma vez que esse retorno ao passado possibilita uma perene reflexão que une passado e presente, projetando transformações para o futuro. O entendimento do jogo de poder igualmente perceptível na atual conjuntura política, social, educacional, religiosa e cultural brasileira carregam consigo permanências de outrora.

Em relação à estrutura deste escrito, foram organizadas em quatro seções, a saber: a primeira delas, nomeada Introdução, dedica-se à apresentação da temática, à problematização, aos objetivos e à justificativa deste estudo; a segunda seção traz a metodologia e os aspectos nos quais foram pautados os procedimentos; a terceira seção aborda o aporte teórico centrado na perspectiva de análise do Estado, Igreja Católica e educação no Brasil Império; e por fim, as considerações finais, espaço em que o objetivo





geral é retomado e são tecidas reflexões sobre as reverberações que implicam rupturas ou permanências no contexto educacional brasileiro.

## 2. METODOLOGIA

Com intuito de desenvolver reflexões acerca dos acontecimentos que perpassam a educação numa perspectiva histórica, nada mais salutar do que “educar o olhar para ler o mundo em suas múltiplas representações” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 73). Esse olhar ressignificado da realidade possibilita a percepção para ver além do que está posto. Nesse sentido, este estudo pautou-se numa pesquisa do tipo qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

Em relação ao método desenvolvido neste estudo, trata-se da pesquisa bibliográfica, que “é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico”, ou seja, dialoga com o material disponível ao domínio público. O que possibilita ao pesquisador (a) “[...] entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2016 p. 69).

Para a tessitura deste estudo, utilizou-se as obras de Gondra e Schueler (2008); Saviani (2013), Saviani *et al.* (2014). Autores estes que discorrem sobre a imbricada relação entre Estado e Igreja Católica constituída historicamente, consolidando o processo de formação da educação brasileira como se percebe hoje, o que explica também as tensões e contradições existentes nesse contexto. Convém ressaltar a importância da abordagem crítica nos processos de análise acerca deste fenômeno, uma vez que pode trazer aos indivíduos a possibilidade de observar sem as intervenções da ideologia imposta pelos núcleos de poder acima referidos.

## 3. ESTADO, IGREJA CATÓLICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO (1822-1889)

Neste tópico, realizou-se um recorte temporal contemplando aspectos do vínculo Estado-Igreja Católica e sua reverberação no campo educacional no período mencionado, alcançando a identidade que se consolidou no ensino, bem como em cada ser que mesmo hoje carrega elementos característicos deste momento. Logo, o passeio pela história da educação brasileira, ainda que neste tempo especificado, reúne





singularidades que mobilizam discussões significativas que possibilitam a compreensão, conforme Saviani (2014, p. viii) pontua:

não é possível conhecer a realidade sem compreender como foi produzida, sendo a educação um fenômeno essencialmente histórico não nos será possível conhecer a realidade educacional em que vivemos sem compreender o modo como se deu o seu desenvolvimento nos séculos anteriores.

Ou seja, o conhecimento de um determinado dado ou fenômeno perpassa o entendimento das peculiaridades que envolvem as ações concretizadas ao longo da história, para então vislumbrar alternativas de mudanças futuras. Assim, o leitor vai deparar-se com uma oportunidade ímpar de compreender com mais precisão em que condições objetivas os problemas atuais estruturaram-se, conjecturando novas maneiras de ser e estar no mundo de uma forma ativa e profunda (SAVIANI, 2014).

### 3.1. O vínculo entre o Estado e a Igreja Católica

No que tange ao elo Estado-Igreja Católica, cumpre salientar que o foco deste trabalho direciona-se ao reconhecimento do espaço brasileiro como seara de tensões e contradições, viabilizando oportunidades de refletir acerca deste contexto. Com a Proclamação da Independência em 1822, emergiu como necessidade “[...] a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país [...]” (SAVIANI, 2013, p. 119).

Nassif (2008, p. 116-117) amplia esse entendimento e afirma:

A Proclamação da Independência no dia sete de setembro de 1822 e a coroação de D. Pedro I em 12 de outubro do mesmo ano atenderam em parte às aspirações nacionalistas brasileiras. Mantinham-se quadros hierárquicos anteriores, entretanto dissolvia-se a relação de dependência com Portugal. A presença do clero na Assembléia Constituinte, instalada em três de maio de 1823, era marcante. Dos noventa deputados, dezenove eram padres e a presidência recaiu sobre D. José Caetano de Souza Coutinho, bispo do Rio de Janeiro.

O período imperial instituído neste momento no Brasil tinha como eixo paradigmático, a cultura e os costumes europeus a reger as condutas das pessoas que aqui viviam. O sistema que vigorou nesse período não dissociou totalmente a educação da aliança estabelecida com a Igreja, ainda como resquícios da hegemonia jesuítica no





Brasil, o que legitimava uma identidade nacional marcada por desigualdades sociais expressivas (SOUZA, 2013).

Nesse contexto, a religião atuava como eixo moralizador de costumes com viés autoritário, assegurando a continuidade do plano de sucesso das elites, em detrimento da maior parte da população que padecia com as precarizações. Nesse ensejo, a disciplina e a obediência eram atributos considerados essenciais, e por esta razão disseminados à parcela oprimida da sociedade. Além disso, distanciava o povo da participação efetiva na política e na economia, estabelecendo-se uma cultura reducionista que os concebia como meros espectadores (GONDRA; SCHUELER, 2008).

A Igreja Católica articulava-se às elites política e econômica - ou seja, à parcela da população detentora de privilégios que eram os proprietários de terra, dos meios de produção e de pessoas escravizadas, tratadas como mercadorias. Para Gondra e Schueler (2008, p. 58), “[...] a Igreja se organizou dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação de cumplicidade que, desde então, vem sendo mantida [...]”. Essa relação era favorecedora de uma articulação entre aqueles que detinham o poder e, ainda, possibilitava encaminhar a educação para modelos que dialogavam com os mecanismos ideológicos com ares de influência ou até mesmo de controle social.

Logo, no período Imperial, a educação seguia moldes específicos conforme a classe social. Educação esta que norteava-se pelas diretrizes da aliança entre Igreja-Estado, cujas medidas revelavam que a raiz das fragmentações que compunham o contexto educacional encontravam no poder sua razão de ser e seu sentido de materializar as ideias, como será enfatizado no tópico seguinte.

### 3.2. Limites e possibilidades da educação no período imperial brasileiro

A partir deste tópico, será abordado em tom mais específico, o contexto educacional no Brasil Império, objeto deste estudo. Contexto este permeado por uma gama de fragilidades que perpassavam o âmbito das diretrizes, envolvendo, sobretudo, a escassez de pessoas com formação para atuar na docência - pois não havia professores suficientes -, assim como faltava o compromisso com investimento financeiro, espaço físico, entre outros (ARANHA, 2006).

Assim, esse contexto era marcado por efervescentes debates com o intuito de encontrar uma forma tangencial de investir na instrução pública, o período imperial





ocupa-se, com menor empenho, com as questões que diziam respeito à “[...] necessidade de escolarização da população livre. O Brasil do século XIX foi marcado pela busca do ordenamento legal e pelos investimentos financeiros no campo educativo, mobilizando dirigentes provinciais e da capital do Império” (ANDRADE; CARVALHO, 2009 p. 108).

Analisando o período em que foram colocados os aspectos fundamentais que ilustram a estrutura imperial e a configuração da educação em espaços formais destinados à sua concretização, era notória a distinção em relação aos investimentos maiores nas escolas superiores, e em menor proporção, no ensino elementar. O intuito era favorecer a formação para o exercício dos cargos diplomáticos, ocupados pelos filhos da elite política e econômica, como salienta-se neste disposto: “o poder central encarregou-se do ensino superior em todo o País e os demais níveis ficaram a cargo das províncias — com exceção do Colégio Pedro II, nomeado em homenagem ao nosso segundo governante imperial, que deveria servir de modelo às escolas provinciais” (OLIVEIRA, 2004, p. 948).

Uma vez que os gastos com a instrução pública não estavam na lista de prioridades, a solução menos onerosa veio a partir da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Sobre este aspecto, Zichia (2008, p. 37) pondera que “no mês de junho de 1827, a Câmara Legislativa recebeu de sua comissão técnica um projeto de lei que propunha a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas, e lugares mais populosos da província, devendo adequar-se aos poucos de acordo com seu saldo orçamentário”. O que se firmaria como um projeto pouco abrangente e descentralizado, ficando a critério e sob as condições financeiras de cada província, eximindo assim, o Estado da responsabilidade de instruir a população.

Sobre o funcionamento das Escolas de Primeiras Letras, Zichia (2008, p. 37) acrescenta que:

As escolas de primeiras letras eram chamadas de pedagogias; seria de responsabilidade temporária dos presidentes das províncias a função de demarcar o número de escolas e suas localidades enquanto não fossem criados os Conselhos Gerais; determinava que a responsabilidade do professor fosse de ensinar a ler, escrever e cantar a gramática da língua nacional e





os princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionando a compreensão.

Nesse processo de implementação de experiências de baixo custo, enfatiza-se o método mútuo, que corresponde ao perfil educacional vislumbrado pelo Estado em relação à instrução pública no Império e nas províncias mais populosas, cujo cerne envolvia a rigidez na disciplina dos estudantes, com a organização de filas e dos conteúdos. Ressaltando o método mútuo, Saviani (2014, p. 15) assevera que:

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especialmente os monitores.

As aulas eram previamente programadas, e o método reduzia-se ao mecanicismo, com práticas fortemente tradicionais, com um programa de ensino superficial, uma vez que sustentava-se no controle comportamental, com medidas que visavam a garantir a obediência. Além disso, os discentes eram divididos conforme seu rendimento (ARANHA, 2006).

Convém salientar que o método mútuo envolvia estratégias em que os alunos mais adiantados eram alçados à posição de mestres, o que colocou em cena a criação de um ambiente em que estes discentes recebiam instrução e dessa maneira aplicavam o método aos demais estudantes. A referida conduta não fazia, contudo, qualquer alusão à formação, e tal medida contribuiu para o esvaziamento do papel dos professores. Marchelli (2017, p. 232) elucida que:





o lema de Lancaster era “um só mestre para mil discípulos”, de forma que numa típica escola de ensino mútuo ou de “monitores”, os alunos que poderiam exceder a várias centenas eram divididos em muitas “classes” ou grupos diversos para a leitura e a escrita, por uma parte, e para a aritmética, por outra. O aluno mais capaz de cada classe ou fração de classe, denominado “monitor”, era instruído separadamente pelo mestre para que, por sua vez, ensinasse os demais companheiros. Mesmo que eventuais monitores se tornassem mais tarde mestres, não é possível encontrar princípios de formação docente implícitos no processo pedagógico das escolas de primeiras letras, pois isso exigiria uma visão disciplinar totalizante que, claramente, não era seu objetivo.

Destarte, as regras aplicadas no interior dessas escolas primárias, implicavam, além de premiações aos mais adiantados e castigos àqueles que se distanciavam dos conteúdos, ao aluno monitor era concedida uma espécie de status. Ribeiro (2015, p. 424) aponta que o método “pressupunha uma rigorosa disciplina, imposição de regras, e distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão amplo. [...] Um aspecto crucial no método era estimular a competição entre os alunos. Ser auxiliar do professor, de certo modo, conferia um prestígio aos alunos”. Assim, tem-se nesse contexto, um reflexo de um método marcado por diferenciações.

Nesse período, as condições de trabalho dos profissionais do magistério apresentavam limitações materiais, físicas, e, sobretudo, no que concerne à formação docente, como apontam Paula e Nogueira (2017, p. 189): “quanto aos professores e professoras não há nenhuma preocupação em garantir-lhes o mínimo necessário à sua formação em espaço público e gratuito como condição para o exercício de sua profissão”. Isto posto, a alusão que se pode fazer ao preparo dos professores, é uma espécie de concurso público que os encaminhavam a um exame que incluía detalhes de sua história de vida, tais como faixa etária, nacionalidade, estado civil, saberes e probidade (GONDRA; SCHUELER, 2008).

Seguindo a perspectiva que contempla o funcionamento das escolas de primeiras letras, seu currículo agregava conhecimentos que atendiam aos rudimentos de leitura e de escrita, às quatro operações de aritmética e o ensino religioso, que nesse caso era a religião católica. Portanto, “dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas





ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica no currículo proposto" (SAVIANI, 2013, p. 126-128). O que representava o alto poder do clero junto ao império.

Diante desse contexto, uma especificidade na educação era mesmo bem aparente: a ausência da formação institucional para a formação docente propriamente dita. Esse contexto demandou por iniciativas do Estado com esse fim. Conforme Castanha (2008, p. 20), as primeiras iniciativas vieram a partir da criação das Escolas Normais, conforme pode-se verificar no seguinte relato:

A Província do Rio de Janeiro criou a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói, através da Lei n. 10, de 4 de abril de 1835. A lei determinava que para ser admitido naquela escola, o indivíduo deveria “ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever”. Ou seja, os candidatos deveriam ser sujeitos de boa índole. Estabelecia também que, os professores que estivessem em exercício e quisessem entrar na escola continuariam recebendo o salário, ou se preferissem receberiam uma ajuda de custo.

Conforme ressalta Borges (2013, p. 26), as Escolas Normais foram as primeiras iniciativas de formação docente institucional, criadas diante “da necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino”. A primeira delas data de 1835, na província do Rio de Janeiro, seguida pelas províncias de Minas Gerais, Bahia, tendo se espalhado pelas demais províncias. Inicialmente, estas escolas tiveram funcionamento intermitente, dentre outros motivos, por serem consideradas onerosas e por formarem poucos alunos por vez.

Desse modo, o que se percebe a partir das contribuições de Fialho e Costa (2020, p. 862) é que “a Escola Normal teve um papel importante no projeto de universalização do ensino primário no Brasil [...], especialmente no que diz respeito à constituição de um novo modelo pedagógico caracterizado como laico, racional e científico [...]”. Ainda que essas escolas tenham sofrido pelo descaso do poder público, funcionando de modo intermitente, a iniciativa revelou um importante aspecto: a essencialidade da formação dos professores para atuarem na educação elementar.





#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que se propõe a trazer elementos sobre a história da educação cumpre um papel social significativo, já que possibilita o repensar, o ressignificar de ações do presente (ARANHA, 2006). Nessa interface, imbrica-se o olhar sensível acerca das experiências humanas da vida pessoal, bem como as experiências vividas na coletividade, que resulta do permanente movimento ao longo do tempo, e que para ser compreendido deve levar em consideração as especificidades do período em questão. Assim, entende-se que o encontro com um arcabouço epistemológico seja fundamental para a realização de um trabalho com o rigor que a seara científica exige.

Esta pesquisa objetivou, pois, refletir sobre o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil Imperial (1822-1889) e sua reverberação na educação, tendo sido alcançado tal escopo. Uma vez que o exercício de pensar o passado faz-se sobremaneira pertinente, já que é nele onde estão fincadas as raízes do presente, contribuindo para que haja abertura a um leque de discussões pertinentes à construção de alternativas que visem a superar os desafios que são apresentados cotidianamente ao campo educacional, situando os indivíduos em um processo contínuo de busca, o que se considera a essência da evolução humana.

Ao questionar sobre a estreita relação entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil Imperial, bem como sua implicação nos modos de fazer a educação, este estudo suscitou reflexões, como o despertar de inquietações, que possibilitam perceber nuances do contexto educacional de outrora.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o contexto educacional, na sua essencialidade, é composto pelos aspectos políticos, sociais, culturais, religiosos, aspectos típicos das interações humanas e por elas direcionadas. Por esse motivo, é impossível pensá-las como fenômenos estáticos ou imutáveis.

Diante da impossibilidade de alcance da totalidade dos aspectos que envolvem a história da educação, tanto pela dimensão geográfica, quanto pela infinidade de singularidades, este estudo não busca tecer generalizações, mas suscitar novos estudos que tenham essa temática como foco e que, assim, possam ampliar e favorecer o entendimento acerca da história da educação no Brasil.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no Brasil Império: análise da organização da instrução na província de Minas Gerais (1850-1889). **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 105-133, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Dialnet-AEducacaoNoBrasilImpério-4891722.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. - São Paulo: Moderna, 2006.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. Pia Sociedade de São Paulo: Paulus, 2013.
- CASTANHA, André Paulo. Escolas Normais no século XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.17-36, 2008. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5395/art02\\_32.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5395/art02_32.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza. COSTA, Maria Aparecida Alves da. História e Memória da Escola Normal Helvídio Nunes de Barros (Bom Jesus, Pi). **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n.3, p.856-873, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56848/29680>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. História, Política e Memória: Necessidades Humanas em Exercício Constante. In: SALES, José Albio Moreira de [et. al.] (Orgs.). **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007. p. 53-61.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Origens históricas das políticas de formação de professores no Brasil (1823-1874). **Teias** v. 18, n. 51, p. 225-242, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1351>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- NASSIF, Douglas. Uma análise do Catolicismo Brasileiro no Segundo Império. **Revista Caminhando**. v. 13, n. 21, p. 61-78, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229071936.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.



- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7 ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- PAULA, Dalvit Greiner de; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Escola pública e liberalismo no Brasil imperial: construção do Estado e abandono da nação. **Hist. Educ. (online)**. Porto Alegre. v. 21, n. 53, p. 182-198, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n53/2236-3459-heduc-21-53-00182.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.
- RIBEIRO, Mardén de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635/3568>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- SOUZA, Ney de. Catolicismo, sociedade e teologia no Brasil Império. **Atualidade Teológica**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 127-144, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23290/23290.PDF>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do "Breve Século XIX" brasileiro. In: Saviani, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval et al. Prefácio. **O legado educacional do século XIX**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.
- ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação-(Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.



## AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

DOI: 10.51859/AMPLA.CLE283.1121-15

Camila Alvares Sofiati <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Coordenadora Pedagógica na rede pública de ensino do município de Cambé/Paraná.

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo rever a literatura referente à concepção de aprendizagem e desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural, cujo precursor é Vigotski, bem como tecer algumas considerações no que concerne especificamente à educação infantil, visando auxiliar professores na compreensão de infância, suas especificidades e do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Para isso, tomamos como base teórica as contribuições de Charlot, Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, em que foi realizado um levantamento de literatura e estudos acerca da temática escolhida. Com base nas discussões travadas, defendemos uma educação infantil que assuma a bandeira de espaço escolar destinado à transmissão dos conhecimentos científicos, mas que respeite as especificidades da criança pequena que ali frequenta, visto que assegurar o acesso às objetivações da cultura humana significa provocar grandes mudanças em seu psiquismo, acarretando o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação Infantil. Periodização.

### 1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é considerada como a primeira etapa da educação básica, todavia, esta concepção nem sempre vigorou nos meios escolares, sendo uma conquista recente no cenário educacional.

A infância atrelada aos conceitos de aprendizado e desenvolvimento passou por um longo e complexo processo para se chegar ao que temos hoje, além de que, continua progredindo em nível de conquistas e reconhecimento. Há tempos, a criança não tinha suas especificidades respeitadas e era tratada como adulto em miniatura, sendo que apenas ao fim do século XVIII passou a ser vista em suas necessidades, fazendo surgir os jardins de infância com as primeiras intenções pedagógicas.



Como se sabe, as creches surgiram com caráter meramente assistencialista, visando o cuidado dos filhos de mães trabalhadoras que necessitavam de um lugar para deixá-los enquanto cumpriam suas excessivas jornadas de trabalho. Nesse contexto, não havia um enfoque educacional, mas apenas uma assistência à saúde e preservação da vida.

Com a Constituição de 1988, fora assegurado o direito de crianças de 0 a 6 anos receberem atendimento educacional especializado, reforçado com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assim, surgiram documentos que vieram a nortear o trabalho pedagógico em sala de aula, dentre os quais se destaca o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998).

À vista disso, indagações nos surgem e suscitam respostas para a seguinte problematização: como é concebida a aprendizagem e o desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural? Qual o papel da educação infantil no desenvolvimento da criança? Assim, este texto, tem como objetivo rever a literatura referente à concepção de aprendizagem e desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural, cujo precursor é Vigotski, bem como tecer algumas considerações no que concerne especificamente à educação infantil, visando auxiliar professores na compreensão de infância, suas especificidades e do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Com base nessas premissas, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada com base em um levantamento de referências teóricas já desenvolvidas e publicadas em algum tipo de suporte textual. Esta metodologia possibilita ao pesquisador compreender os estudos acerca de uma determinada temática.

Este texto encontra-se organizado da seguinte maneira: primeiramente trazemos a sessão intitulada de *A constituição humana segundo a teoria histórico-cultural*, na qual abordamos os principais aspectos que fundamentam tal perspectiva teórica; em seguida, organizamos a sessão denominada de *A periodização do desenvolvimento infantil*, em que discutimos os períodos do desenvolvimento do sujeito segundo o referencial adotado. Posteriormente, temos a sessão, cujo título é *O papel da educação infantil na promoção da aprendizagem e desenvolvimento*, onde destacamos as questões presentes no ato de ensinar que influenciam direta e indiretamente na





aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento do aluno. Finalizamos com nossas considerações finais e referências utilizadas.

## 2. A CONSTITUIÇÃO HUMANA SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural tem como precursor Lev Semenovich Vygotsky, um estudioso bielorrusso que teve um período de vida demasiadamente curto, mas de intensas pesquisas. Nascido no século XIX, no ano de 1896, viveu 38 anos dos quais renderam importantes estudos dentro da área da psicologia, estudos estes que permanecem vivos até os dias de hoje.

Vigotski e seu grupo de pesquisadores, dentre eles Luria e Leontiev, buscavam a superação das perspectivas idealistas e mecanicistas tendo por base o materialismo dialético. Assim, discutiram temas relacionados ao pensamento e a linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e a função da instrução no desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para Fontana e Cruz (1997), a base desta teoria visa explicar como são construídas, historicamente, as características próprias do comportamento humano, bem como o modo como elas se desenvolvem em cada sujeito. O princípio orientador é a dimensão sócio histórica do psiquismo, segundo a qual tudo aquilo que é especificamente humano tem origem na vida social, ou seja,

Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

À vista disso, a teoria histórico-cultural diferencia-se de outras concepções teóricas por considerar o ser humano como sujeito histórico, social e cultural, reconhecendo sua constituição por meio das relações sociais das quais faz parte desde o seu nascimento.

De acordo com Charlot (2000), o sujeito não nasce em um mundo natural, mas em um mundo humano construído historicamente. Somente por adentrar em um mundo pré-existente e estruturado pelas gerações anteriores, por meio de palavras, objetos, ferramentas, conceitos e outros é que consegue sobreviver. Conforme afirmam





Fontana e Cruz (1997), desde os primeiros dias de vida, a criança mantém contato e interage com os adultos, que por sua vez, lhes transmite seus modos de viver, de dizer, de fazer e de pensar, fazendo com que ela seja integrada aos significados produzidos e acumulados ao longo do tempo.

É por esta relação que há a apropriação das significações culturais, ou seja, pelas mediações a criança incorpora e constrói internamente as formas de pensamento e ação. Esse processo é denominado internalização. Desse modo, entende-se que o desenvolvimento humano vai do social ao individual, “toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Sendo assim, nascer implica a obrigação de aprender: aprender para construir-se, para viver em comum, para se apropriar do mundo e, também, para construí-lo. Todo esse processo em que nos construímos e somos construídos pelos outros é chamado de educação.

Nesta concepção, a linguagem tem importante papel, na medida em que consiste de uma atividade especificamente humana. De acordo com Luria (1979), é por meio do emprego de diversas palavras que o ser humano irá se comunicar e transmitir suas experiências e conhecimentos acumulados de geração em geração e, conseqüentemente, classificar a vida em sociedade.

Isto dá a linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas meio de comunicação, mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1979, p. 81).

Diante disso, podemos perceber o quão importante e essencial é o papel da linguagem na transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Por conseguinte, está presente em todos os aspectos relacionados à atividade consciente do homem, reorganizando a percepção que possui do mundo externo e criando novas leis de tal percepção.

À vista disso, o desenvolvimento da linguagem na criança não se restringe aos fatores intrínsecos a ela, mas depende das oportunidades que possui de, por meio das relações sociais, compartilhar e elaborar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados ao longo do tempo e materializados na palavra. Pela mediação do outro,







carregada por gestos, ações e palavras, somos integrados à cultura e nos tornamos humanos.

### 3. A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Compreender como ocorre o processo de humanização do ser natural para o ser humano cultural implica considerar a importância das relações sociais e, conseqüentemente, da linguagem para o desenvolvimento da criança.

Facci (2006) aponta que para a teoria histórico-cultural, o psiquismo humano se desenvolve a partir da mediação por instrumentos na atividade social, portanto, embora as funções psicológicas superiores especificamente humanas – atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional – tenham base biológica, são resultados da interação com o mundo.

Vigotski (1995), citado por Arce e Martins (2013), nomeou as características biológicas, que são construídas particularmente por cada sujeito ao longo de sua história, de funções psicológicas elementares ou primitivas. As funções psicológicas superiores referem-se às funções mentais que determinam o comportamento consciente do indivíduo, sendo elas: memória, percepção, linguagem, pensamento, sentimento e imaginação, todavia, nem sempre ocorrem do mesmo modo para cada sujeito. Para o autor, as funções se efetivam pelas ações, por exemplo, a função de pensar só acontece de fato quando há o ato do pensamento, do mesmo modo em que ocorre com a função de falar, que só se concretiza quando se fala.

Partindo desse pressuposto, Elkonin (1987) apud Facci (2006), ao compreender a relação da criança com o meio social e histórico, estipula períodos do desenvolvimento, os quais são caracterizados, essencialmente, por uma atividade principal. O conceito de atividade principal representa o relacionamento estabelecido entre a criança e a realidade, isto é, “[...] por meio destas atividades principais que a criança relaciona-se com o mundo, e em cada estágio formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos” (FACCI, 2006, p. 13).

De acordo com Leontiev (2006), a atividade principal é aquela que possibilita o surgimento de outros tipos de atividades, na qual os processos psíquicos são reorganizados e tomam forma e que possibilita as principais mudanças psicológicas na personalidade. Portanto,





A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2006, p. 65).

Sendo assim, não se trata daquela que ocupa um maior período de tempo no desenvolvimento humano, mas sim, que proporciona as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico e na formação do indivíduo, levando em conta sua interação com o meio social.

Vale ressaltar que tais atividades são dominantes em certo período, mas não deixam de existir no período seguinte, vão apenas perdendo sua força. Isso acontece porque, segundo Facci (2006), na transição para um período superior, o sujeito percebe que seu lugar nas relações sociais não corresponde mais às suas potencialidades, além de que surgem novos motivos e motivações que o fazem se esforçar para modificá-los. Assim, a atividade principal de um período é colocada em segundo plano, dando origem a uma nova atividade principal e, conseqüentemente, a um novo período do desenvolvimento.

Outra questão a ser pontuada, refere-se ao fato de que para a teoria histórico-cultural, estes períodos do desenvolvimento possuem uma sequência temporal, mas, não são delimitados segundo idades específicas da criança, ou seja, não são determinados biologicamente, mas dependem das condições histórico-sociais, reais e concretas em que se dá o desenvolvimento (FACCI, 2006).

Diante disso, são nomeados de: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Todavia, nos deteremos apenas nos três primeiros deles, vez que, compreende o período considerado pré-escolar.

No primeiro deles, comunicação emocional do bebê, a atividade principal desde os primeiros dias de vida até por volta do primeiro ano, como o próprio nome diz é a comunicação emocional do bebê com os adultos que se caracteriza pelo início das ações sensório-motoras de manipulação. Ao nascer, o bebê precisa se adaptar às novas condições de vida, contudo, é incapaz de sobreviver por conta própria, necessitando inteiramente dos cuidados daqueles que o cercam para suprir suas necessidades





básicas. Devido a isso, utiliza recursos, como o choro e o sorriso, para comunicar-se e expressar suas vontades e sensações, trata-se, portanto, de uma comunicação silenciosa, sem palavras. A partir do primeiro ano de vida, a conduta do bebê inicia um processo de reestruturação, reflexo das influências sociais recebida do meio e dos outros.

Posteriormente, mas ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objeto-instrumental, isto é, a criança passa a assimilar e utilizar os objetos segundo sua função social, mediada pelas exposições dos adultos, satisfazendo suas necessidades como comer com a colher ou beber com o copo. A comunicação emocional, típica do estágio anterior, é substituída pelo aparecimento da linguagem que vem auxiliar a criança na compreensão sobre os objetos, resultando em uma nova forma de comportamento, tipicamente humana (FACCI, 2006).

O terceiro estágio, já no período pré-escolar, tem como atividade principal o jogo ou a brincadeira, os quais possibilitam a criança se apoderar do mundo concreto dos objetos pela reprodução das ações executadas pelos adultos. Tais brincadeiras não são instintivas, mas são determinadas segundo a percepção da criança sobre os objetos humanos, afinal, ela lida com os objetos e compreende as ações realizadas com eles, por isso, empenha-se para agir igualmente aos adultos.

Todavia, ainda não é capaz de executar certas ações, vez que não possui as operações necessárias e exigidas pelas situações objetivas reais em que os objetos são utilizados, por exemplo, pilotar um ônibus ou preparar um jantar, mas, isso torna-se possível por meio da brincadeira, suprimindo suas necessidades imediatas. Nesse sentido, as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança (FACCI, 2006).

Com base nessas premissas, vemos que a sociedade como um todo é que define o conteúdo das atividades dos sujeitos desde a mais tenra idade, vez que todas as atividades principais são elementos constituintes da cultura humana. Desse modo, as especificidades de cada idade são historicamente transformadas, dando à infância caráter histórico e social.

A compreensão destes períodos do desenvolvimento fornece subsídios para pensar a organização e a influência do ensino na promoção da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança, afinal, a aprendizagem é essencial





para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, podemos interferir de forma positiva no processo ao realizarmos, de modo intencional, práticas que possibilitem o seu desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2001 apud ARCE e MARTINS, 2013), o desenvolvimento infantil acontece de forma vagarosa e processual, englobando em seu processo o entrelaçamento das linhas centrais e das linhas acessórias do desenvolvimento, sendo que as centrais encontram-se nas atividades principais e as acessórias nas atividades secundárias que caracterizam o desenvolvimento em suas devidas etapas. Desse modo, “[...] os diferentes períodos da vida da criança contêm um dinamismo interno próprio que culmina, sempre, em novas formações, isto é, em novas estruturas que sustentam mudanças em sua formação global” (ARCE, MARTINS, 2013, p. 47-48).

À vista disso, Vigotski (2007) preocupou-se em criar e descrever um novo conceito para explicar as relações entre aprendizado e desenvolvimento, estabelecendo dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, por ele chamado de nível de desenvolvimento real, refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados” (VIGOTSKY, 2007, p. 96), portanto constitui-se pelas funções psicológicas já efetivadas, isto é, ao nível que a criança se encontra antes de adquirir um novo conhecimento, aquilo que ela é capaz de fazer sozinha.

Entretanto, este nível não se restringe à mera constatação das coisas que a criança consegue fazer por conta própria, mas, fornece elementos para direcionar o trabalho que objetive relações mais complexas, assim, aquilo que já foi aprendido deve ser reestruturado e ampliado. E, o segundo é nomeado de zona de desenvolvimento iminente e trata-se das funções psicológicas que ainda estão para se desenvolver mediante a intervenção de alguém mais experiente, logo, representa a passagem do conhecimento real da criança para um conhecimento mais elaborado.

Concomitantemente, o que é considerado zona de desenvolvimento iminente no presente, será o nível de desenvolvimento real no futuro, as coisas ou tarefas que uma criança necessita de ajuda para fazer hoje, ela poderá fazer sozinha amanhã. Por exemplo, a criança está aprendendo as letras do alfabeto e para isso precisa do auxílio de alguém que já domine o processo de escrita, mas assim que esta aprender, não dependerá mais do outro e conseguirá fazê-las sozinha.





Portanto, é nesta última que deve residir o ensino, sendo que as atividades pedagógicas precisam ser organizadas de modo que o aluno chegue à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Torna-se ineficaz todo tipo de aprendizado que tem como foco os níveis de desenvolvimento que já foram obtidos pela criança, pois não visam um novo estágio do processo. Em contrapartida, o conceito de zona de desenvolvimento iminente propõe a nova concepção de que o bom aprendizado, isto é, aquele que proporciona mudanças, só é possível quando adianta o desenvolvimento.

Partindo desse entendimento, aprendizado não é a mesma coisa que desenvolvimento, mas quando organizado da forma correta tem como consequência o desenvolvimento mental, conforme nos mostra Vigotski (2007, p.103) “[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Portanto, os pressupostos do autor, estabelecem a unidade entre o aprendizado e o desenvolvimento interno e presumem que um converte-se no outro.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), os processos de aprendizado convertem-se em desenvolvimento, sendo um processo cultural em que o desenvolvimento psicológico é dependente das condições sociais no qual se produz, das relações sociais organizadas e da participação nas práticas culturais.

#### 4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Considerando que a instrução funciona como base para o desenvolvimento, e reconhecendo a educação infantil como espaço privilegiado para o início da sistematização do conhecimento, a teoria eleita para embasar este trabalho considera que o ensino deve ocorrer de forma sistemática, visando a transmissão dos conceitos científicos.

Apesar disso, de acordo com Vigotski (2007), ainda é comum o fato de psicólogos e teóricos conceberem o aprendizado pré-escolar diferentemente do aprendizado escolar. Nesta visão, o primeiro não representa um aprendizado sistematizado e o segundo encontra-se voltado à assimilação dos conhecimentos científicos, ou seja, para um aprendizado sistematizado. Contudo, podemos perceber que ao aprenderem a linguagem com os adultos, ao imitá-los ou ao receberem instrução dos mesmos sobre o



modo como tem de agir, é claro que as crianças desde cedo são capazes de desenvolver um grande repertório de habilidades.

O autor supracitado afirma que antes de adentrar à escola, a criança já consegue adquirir aprendizados significativos que virão a orientar seu desenvolvimento, isto porque mantêm contato com diferentes pessoas e passa por variadas experiências que lhe fazem conhecer o mundo que a cerca.

Entretanto, conforme nos apontam Fontana e Cruz (1997), apesar de chegar à escola dominando algumas habilidades e conhecimentos, advindos da esfera cotidiana, necessários para a apropriação do conhecimento científico, é somente pelos processos de aprendizado que tais conhecimentos poderão ser reelaborados e ampliados.

Os conhecimentos científicos não se desenvolvem de modo igual aos conhecimentos cotidianos, ambos se diferenciam devido às experiências pelas quais a criança passa desde o seu nascimento. Nas situações cotidianas, os conhecimentos são construídos segundo a própria vivência, ligados às emoções e necessidades imediatas, sem que nem mesmo a criança e aqueles que a cercam percebam. Enquanto que no meio escolar, a construção do conhecimento é intencional e planejada, a criança está ali para aprender e o professor para ensinar e, os conceitos constituem teorias que visam explicar e comprovar os fenômenos naturais e sociais (FONTANA; CRUZ, 1997).

Desta forma, considera-se que a significação na escola deve tomar como ponto de partida os conhecimentos construídos na experiência, que possibilitam sua própria sistematização ou dão base para a construção de novos conhecimentos (GÓES, 2008). O ensino tem de ser o caminho para que haja a conversão do saber espontâneo em saber sistematizado.

[...] o ensino contribuirá para a superação das representações primárias dos objetos e fenômenos em direção à sua representação conceitual, para a superação dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos em direção ao pensamento conceitual, para o desenvolvimento da complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de capacidade para pensar além das aparências (MARTINS, 2013, p. 295-296).

A escola atua como instância mediadora, no sentido em que provoca transformações essenciais na formação da consciência dos sujeitos, levando ao





desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, tem como função fazer com que as concepções embasadas nas vivências se transformem e se ampliem com vistas ao desenvolvimento científico.

Para Martins (2013), o processo de internalização dos conhecimentos se dá pelas relações interpessoais (interpsíquicas) e intrapessoais (intrapsíquicas), isto é, tudo aquilo que o sujeito aprende por meio da mediação daqueles que o cercam desde o seu nascimento, é elaborado e incorporado a ele, convertendo-se em seus modos de pensar e agir. Portanto, é pela transmissão das objetivações da cultura humana que acontecem os processos educativos.

Cabe à instituição escolar, em qualquer que seja o nível, possibilitar o acesso aos conhecimentos tidos como universais, resultado das conquistas científicas e culturais ao longo do tempo pela humanidade.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações – , tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2013, p. 272).

Entretanto, é preciso considerar que nem toda aprendizagem proporciona desenvolvimento, sendo fundamental pensar na seleção dos conteúdos e na organização do ensino, bem como nas condições em que se dará tal aprendizado. Por isso, se faz necessário um planejamento que seja intencional em forma, conteúdo, ações didáticas e saberes sistematizados, na medida em que “na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se” (MARTINS, 2013, p. 279).

A escola, enquanto instituição social, tida como lócus por excelência de formação do sujeito, tem de priorizar a emancipação do homem, por meio dos conhecimentos sistematizados. Seu papel é garantir a transmissão dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, os quais se constituem fonte para que haja a apropriação e humanização dos sujeitos.

A sistematização pela criança não é possível de acontecer de forma natural e individual, vez que ainda não possui o domínio de informações e de operações



intelectuais necessárias (FONTANA; CRUZ, 1997). Mas, estas serão possibilitadas pela mediação do professor que, ao dominar um amplo repertório de conhecimentos, levará a criança a ter contato com diferentes meios de utilização dos conceitos.

[...] cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe à criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111).

Neste sentido, a mediação do adulto é caracterizada como “consciente e deliberada, é planejada” (FONTANA, 1996, p. 124). Entende-se que o professor não pode atuar apenas estimulando e acompanhando o desenvolvimento de seus alunos, mas, para além disso, assume a condução do processo educativo iniciando o processo de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente e enraizados na cultura.

O domínio de conhecimentos científicos e dos conceitos que precisam ser ensinados são instrumentos fundamentais para que o professor atue de modo concreto sobre o pensamento de seu aluno. Ao planejar o ensino é preciso considerar a tríade forma-conteúdo-destinatário (MARTINS, 2013).

O professor exerce papel de mediador entre aluno e conhecimento, sendo sua responsabilidade conduzir a prática pedagógica sobre a zona de desenvolvimento iminente da criança. Portanto, é imprescindível que se atente para com as especificidades do desenvolvimento psíquico de seu aluno em cada período do desenvolvimento, de modo a elaborar estratégias que oportunizem a apropriação do conhecimento científico.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), o professor tem de orientar a atenção da criança, levando-a a analisar, comparar, classificar, estabelecer relações lógicas, conhecimentos ligados à matemática, história, geografia, entre outros. Assumir a condução do processo educativo iniciando o processo de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente e enraizados na cultura, exclui a concepção de um professor que apenas estimula e acompanha o desenvolvimento de seus alunos.

Paqualini (2006) aponta que o ensino na educação infantil representa o primeiro passo para que haja a superação das relações naturais e imediatas da criança







com o mundo, visando os processos superiores. Por isso, é essencial que se tenha como princípio orientador o desenvolvimento omnilateral, um desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

Este conceito defendido pela autora fora abordado por Vigotski e apoiado no materialismo histórico-dialético de Marx, referindo-se a “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2000, p. 78-79 apud PASQUALINI, 2015, p. 104). Por conseguinte, concerne à plena realização das capacidades humanas em todos os seus aspectos e, enquanto princípio educativo enseja o desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade dos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou rever a literatura referente à concepção de aprendizagem e desenvolvimento segundo a teoria histórico-cultural, cujo precursor é Vigotski, bem como tecer algumas considerações no que concerne especificamente à educação infantil, visando auxiliar professores na compreensão de infância, suas especificidades e do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Assim, com base nas discussões travadas, defendemos uma educação infantil que assuma a bandeira de espaço escolar, destinado à transmissão dos conhecimentos científicos, mas que respeite as especificidades da criança pequena que ali frequenta.

Para que seu desenvolvimento se efetive sob esta perspectiva, é preciso assegurar o acesso às objetivações da cultura humana, que, ao serem apropriadas pela criança, são passíveis de provocar grandes mudanças em seu psiquismo, acarretando o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Portanto, o ensino na educação infantil deve considerar a atividade principal da qual a criança faz parte, levando-a a aprimorar suas habilidades e ampliar seus conhecimentos.

Ao entrarem para a escola, as crianças da educação infantil são marcadas pela espontaneidade, isto é, agem sem se preocupar com as consequências de suas ações, todavia, por meio do processo instrutivo e reflexivo proporcionado pelas novas experiências vividas na escola, transformam-se, tornando-se capazes, ao término do período pré-escolar, de planejarem suas ações antes de colocarem-nas em prática.





Sendo assim, o trabalho pedagógico no contexto da educação infantil tem a função de possibilitar a superação paulatina das relações naturais, espontâneas e imediatas da criança com vistas ao domínio da própria conduta.

As interações entre as crianças são importantes, porém, o que importa mesmo é a interação da criança com o adulto, pois é por meio dele que ela será capaz de se humanizar. Nesse sentido, o professor passa a ter papel de destaque como aquele que ensina, que busca o desenvolvimento da criança pela transmissão dos conhecimentos.

Por isso, é importante que busquemos a verdadeira essência do trabalho pedagógico na educação infantil e defendamos o ato de ensinar como direito da criança. O trabalho pedagógico tem de se constituir de um ato intencional de transmissão dos conhecimentos e, a criança, tem de ser vista como um sujeito em constante construção e em processo de humanização.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. cap. 2, p. 39-65.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: \_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**.



- Tradução de B. Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000. cap. 4, p. 51-58.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luisa (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, SP: Atual, 1997.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural. In: **ANAIS. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 14, 2008, Porto Alegre. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2008. p. 414-426.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Le Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. da P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. cap. 4 p. 59-83.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral: Introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARTINS, Lígia Márcia. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013. p. 67-96.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. p. 87-105.



## PROPOSTA E CURRÍCULO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO INFANTIL BRASILEIRO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-16

Marcus Vinicius Peralva Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Professor substituto do Instituto Federal de Tocantins, campus Palmas. Doutor e mestre em Geologia pela UFBA. Especialista em Gestão da Educação e Tutoria em educação a distância, Coordenação Pedagógica. Graduado em Biologia e em Marketing.

### RESUMO

A fim de que o Projeto Político Pedagógico de um curso obtenha resultado junto ao seu público alvo é essencial que os seus idealizadores se preocupem com as propostas, objetivos almejados e as metodologias a serem aplicadas. Deste modo, o presente artigo teve por objetivo descrever os principais estudos sobre proposta e currículo na educação infantil no Brasil. A metodologia empregada consistiu na realização de uma revisão bibliográfica descritiva, quanti-qualitativa dos principais trabalhos publicados no Catálogo de Teses da CAPES sobre o tema “Proposta e currículo na educação infantil” publicados no período de 1987 a 2019. Verificou-se que para o período de tempo contemplado no estudo, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem estudos relacionados a este tema tem aumentado ano após ano, com destaque as instituições da região Sudeste, em especial a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a qual aumentou seu quantitativo de publicações de 7 (em 1987) para 80 (em 2017). Além dos estudos passarem a contemplar não só dissertações acadêmicas, mas também dissertações de mestrado profissional e teses. Com o avançar dos estudos sobre o tema acredita-se que a construção do projeto pedagógico pouco a pouco consiga superar os desafios da atualidade, em especial aqueles que se referem diretamente a alunos com necessidades especiais e relacionados a aplicação da educação online, o que se mostrou imprescindível diante da pandemia de COVID-19 ocorrida no ano de 2020.

**Palavras-chave:** Proposta pedagógica. Currículo. Metodologias de ensino. Educação infantil.

### 1. INTRODUÇÃO

Conforme Santos (2018), a educação pode ser entendida como o processo de construção coletiva e permanente do conhecimento, baseada nos princípios de justiça, solidariedade, respeito, convivência e valorização da vida na diversidade. Nesse sentido é interessante que as escolas adotem uma metodologia cooperativa e participativa, que



contribua na construção da autonomia moral e intelectual de todos os membros da comunidade escolar.

Esta ênfase na construção do conhecimento deve ser empregada desde os anos iniciais de estudo do indivíduo, período este chamado de educação infantil – dos 0 aos 6 anos de idade (SANTOS, 2018; GUILHERME, 2019 e SANTOS, 2019), que de acordo com o artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394/96) se caracteriza por ser a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças das crianças até quatro anos de idade nas mais variadas vertentes, o que inclui os aspectos social, intelectual, psicológico e físico, de modo a complementar os esforços realizados pela comunidade e família do indivíduo em processo de estudo (BRASIL, 1996).

Um importante elemento norteador para a delimitação dos rumos a serem seguidos na educação brasileira corresponde a elaboração dos projetos políticos pedagógicos (BRASIL, 1996), os quais devem dialogar a realidade local do ambiente estudantil ao qual está sendo inserido, a fim de assim, buscar possíveis soluções aos problemas locais enfrentados, contemplando também questões como proposta curricular e metodologias a serem empregadas (SANTOS, 2018).

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo geral descrever os principais estudos sobre proposta e currículo na educação infantil no Brasil, tendo-se como objetivos específicos: (a) enumerar as principais IES que desenvolvem estudos sobre proposta e currículo no Brasil; e (b) analisar os principais desafios no processo de desenvolvimento de tais estudos.

Ressalta-se por fim, a importância de se realizar estudos sobre os desafios da formulação de projetos pedagógicos, que aliem proposta, currículo e metodologia de forma homogênea, que servirão de base norteadora para a realização de ações promotoras da construção do “ser cidadão” da criança, servindo como alicerce para que esta possa se desenvolver nos campos psicológico, mental e social.

## **2. METODOLOGIA**

O presente artigo foi realizado por meio da realização de uma revisão bibliográfica, na qual buscou-se referências em bases de dados online (a exemplo do Google Scholar, SciELO, Speel, Portal de Periódicos da CAPES e Catálogo de Teses da



CAPES) e impressas (livros, revistas científicas, manchetes de jornal – ATARDE e CORREIO), que abordassem em seu contexto o tema “Proposta e currículo na educação infantil”, tratando-se de uma pesquisa descritiva quanti-qualitativa.

Como palavras-chaves utilizadas durante as buscas tem-se: “Projeto pedagógico”, “Projeto pedagógico na educação infantil”, “Proposta pedagógica na educação infantil”, “currículo na educação infantil” e “Proposta pedagógica + currículo + educação infantil”.

A realização das buscas por referências durou um período de 12 meses, compreendendo os meses de julho de 2019 a junho de 2020. Como item balizador para a seleção das referências, optou-se por se utilizar no capítulo da fundamentação teórica os trabalhos publicados na base de dados online do Catálogo de Teses da CAPES publicados de 1987 até 2019.

Os dados tabulados foram convertidos em tabelas e gráficos, os quais foram gerados por meio do programa Microsoft Office Professional Plus Excell 2016.

### **3. PROPOSTA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O rompimento de barreiras históricas, juntamente com a superação de limitações impostas ao exercício da cidadania constituem-se em alguns dos esforços da Legislação Educacional brasileira, a fim de oferecer aos cidadãos uma educação de qualidade e com características democráticas (SANTOS, 2018).

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo que ela foi reconhecida como parte do sistema educacional de ensino brasileiro por meio da promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988 (BRASIL, 1988). Por isso, o professor deve se atentar aos predicativos pontuados nas diversas leis que regem a educação brasileira, além do próprio projeto pedagógico da escola, assim incentivando a construção do seu perfil cidadão (SANTOS, 2018).

Conforme Lima (2013), a proposta pedagógica do currículo da Educação Infantil tem recebido inúmeras críticas, principalmente no que se refere ao processo de transmissão do saber, o qual norteia-se nos ideais do construtivismo. Além disto destaca a questão da desvalorização do professor e da instituição de ensino pela sociedade em geral o que compromete a construção destes elementos tão importantes para a construção dos alunos como cidadãos.





O currículo é descrito como um documento que descreve objetivos, métodos, objetos de estudo e procedimentos a serem colocados em prática, a fim de se alcançar um resultado esperado, podendo assim, ser verificado ao longo do tempo. Diante da sua praticidade e eficiência, o currículo também corresponde a uma área profissional de estudo e pesquisa, o qual é um campo de estudo promissor (HORNBERG e SILVA, 2007; PEREIRA, 2014).

Por outro lado, a chamada proposta curricular, ou proposta pedagógica é um documento que serve de modelo, oferece caminhos e gera perguntas e caminhos, os quais poderão ou não darem certos. Trata-se de uma aposta, a qual deverá ser testada pelos seus executores para se saber se pode ou não ser seguida em diante, ou se precisa de intervenções (KRAMER, 1997).

A década 1990 foi o período em que ocorreu o maior quantitativo de legislações voltadas a preocupação com o currículo e suas propostas pedagógicas na educação Infantil, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Infantil (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Parecer nº 022/98 (1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) (SAISI, 2010).

Na década de 2000 essas legislações foram complementadas com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (2000), pelo Plano Nacional de Educação (2001) e pela Lei nº 11.274/2006, a qual ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, englobando os alunos de seis anos de idade, os quais faziam parte da educação infantil anteriormente, o que reduziu esta última de criança de zero a seis anos para agora, crianças de zero a cinco anos (SAISI, 2010).

Além disso, em 2008 foi lançado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a qual veio a reforçar a necessidade de comprometimento das escolas em atender as especificidades educacionais que apresentem algum tipo de necessidade especial inclusiva (ARAÚJO, CORDEIRO e GIROTO, 2019).

Cunha (2019), em seu trabalho intitulado “Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil” descreve que os esforços para se aprimorar a proposta





pedagógica da educação infantil tem aumentado nas últimas décadas, principalmente por se reconhecer as crianças como sujeitos dotados de direitos e que devem ser o ponto central do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. A autora pode verificar que os registros pedagógicos produzidos reflexivamente constituem em elementos primordiais a fim de firmar conexão entre práxis pedagógica e escuta da criança e a importância da formação colaborativa dos docentes para efetivarem sua prática docente com seus alunos.

Mello (2019) ao tentar identificar as práticas pedagógicas na educação infantil sob o ponto de vista de acadêmicos e profissionais egressos do curso de Pedagogia da UFFS pode classificar os resultados obtidos em duas categorias: (1) compreensões sobre a criança e infância – onde pode verificar que crianças e professores tem suas ações limitadas devido ao “medo de se arriscar com as crianças”, embora as propostas curriculares possibilitem as crianças se arrisquem em atividades curriculares no contato direto com o meio ambiente e (2) compreensões sobre a instituição de educação infantil, no qual mostrou-se que embora as escolas tenham as suas limitações espaciais, os professores podem propor novas propostas pedagógicas ao currículo das crianças.

No entanto, a pesar de se saber sobre estas necessidades de intervenção no projeto pedagógico, no presente ano de 2020 um novo problema surgiu, em especial aos professores do ensino infantil. Como produzir material didático para aulas online para crianças do ensino infantil, a exemplo do atual cenário de pandemia, o qual o país vive? Esta é uma questão para se refletir.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por meio da análise do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pode-se verificar que referente ao tema “Proposta e currículo na educação infantil”, o Banco de Dados apresenta um total de 15.299 publicações divididas em três tipos: (1) Mestrado, (2) Mestrado profissional e (3) Tese, os quais compreendem estudos de 32 anos ininterruptos, de 1987 até 2019.

Percebe-se que a contar do primeiro ano, em que os dados foram fornecidos (1987), apenas 11 instituições de ensino superior tiveram trabalhos publicados sobre o tema proposto no presente estudo (Tabela 1), sendo as principais contribuintes, em primeiro lugar, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (com 7 publicações) e a







Universidade Federal do Paraná (com 3 publicações). Além disso, do total de 22 publicações ocorridas neste ano, 21 corresponderam a dissertações e 1 apenas a tese de doutorado.

Das 11 instituições com publicações no ano de 1987, oito situam-se na região sudeste do país e três estão na região sul, o que mostra um maior investimento das instituições da região sudeste em detrimento das demais instituições pelo país no quesito proposta pedagógica na educação infantil. Isto, no entanto não quer dizer que nas demais regiões, como o centro-oeste, nordeste e norte não houveram estudos em tal ano, uma vez que se deve lembrar que os resultados aqui apresentados se baseiam em estudos financiados por apenas uma empresa financiadora de estudos, no caso a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 1 - Relação de trabalhos sobre "Currículo e proposta pedagógica na educação infantil" atrelados a área de concentração de "Educação" registrados no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para o ano de 1987

Ano	Instituição de Ensino Superior	Tipo de Trabalho publicado		Total de publicações por IES	Total anual
		Dissertação	Tese		
1987	Fundação Getúlio Vargas	1	0	1	22
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	7	0	7	
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1	0	1	
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1	0	1	
	Universidade de São Paulo	0	1	1	
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1	0	1	
	Universidade Federal do Paraná	3	0	3	
	Universidade Federal de Santa Maria	2	0	2	
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2	0	2	
	Universidade Metodista de Piracicaba	1	0	1	
	Universidade Federal Fluminense	2	0	2	

Fonte: Autoria própria.

Comparando com o ano de 2019, diferente do que ocorreu em 1987, onde apenas 11 instituições de 2 regiões do país apresentaram publicações disponibilizadas para consulta, em 2019, cem instituições de todas as regiões do país disponibilizaram



suas publicações para download nas redes sociais sendo novamente a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a instituição com a maior quantidade de publicações, sendo 31 ao todo. Considerando-se o total de publicações no ano, em 2019 foram publicados 552 publicações, sendo que nem todos os trabalhos do segundo semestre ainda haviam sido disponibilizados para verificação, o que pode aumentar ainda mais este quantitativo.

Houve uma tendência natural no aumento no número de publicações sobre o tema, o que condiz com um maior conhecimento dos pesquisadores sobre os problemas que englobam a questão da construção e renovação do currículo e da sua proposta pedagógica. Ah de se levar em conta também o contexto político histórico o qual mudou com o passar dos anos em nosso país.

O surgimento dos projetos voltados a área educacional é produto do movimento social “Escola Nova”, que surgiu na transição do século XIX para o século XX. Eles surgem como uma estratégica educacional inovadora (favorecendo o pensamento crítico), a chamada pedagogia de projetos, a qual vem de embate ao padrão educacional da chamada “Escola Tradicional” (que inibe o pensamento crítico) (TOMAZ et al., 2018).

Dentre as características de uma proposta pedagógica está a sua essência em buscar resgatar no educando seus valores e crenças, assim servindo de base para que o mesmo possa tomar conhecimento sobre a realidade escolar e do seu meio externo, possibilitando-o de analisar as situações do contexto político-social em que se encontra inserido e assim tomar decisões, assim enriquecendo o currículo escolar da instituição (SANTOS, 2018).

Os projetos político pedagógicos precisam ser bem planejados, a fim de atender todas as demandas educacionais que a criança precisa, além de ser construído de forma conjunta por todos os membros da escola (RODRIGUES, 2013). Os projetos visam orientar as políticas públicas e os processos de planejamento, elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares, sendo de fundamental importância para o sucesso escolar (BUQUE e NOGUEIRA, 2014).

Deste modo, é de extrema importância que o professor se utilize do lúdico no projeto pedagógico, por meio da utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras a fim de estimular nas crianças o desenvolvimento de habilidades, sua imaginação, além de





proporcionar a elas descobrirem e aprenderem coisas novas, além de compartilharem experiências (RODRIGUES, 2013).

Um aspecto que vem sendo bastante valorizado no processo de elaboração do projeto pedagógico na educação infantil se refere a aplicação da chamada “Pedagogia de Projetos” que corresponde a uma metodologia de ensino que visa permitir que a criança participe de forma ativa de uma ação real do seu cotidiano escolar tendo objetivos focados nas experiências pessoais dos alunos, assim estimulando-os a ampliar os seus conhecimentos (RODRIGUES, 2013).

As DCNs deixam claro em seu texto que as propostas pedagógicas voltadas a Educação Infantil devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular e sujeito histórico e de direitos, incentivando que o projeto pedagógico valorize as práticas cotidianas e a construção da identidade pessoal e coletiva (BRASIL, 1996).

Dentre os estudos sobre a construção de projetos pedagógicos voltados a educação infantil no Brasil, três são abaixo exemplificados, sendo dois voltados para crianças em geral e o terceiro voltado em particular a crianças com necessidades especiais.

O primeiro estudo de caso se refere ao trabalho de Saisi (2010) que utilizou a estratégia metodológica de pesquisa-ação para analisar a interação entre as famílias e a escola no processo de construção do projeto pedagógico de uma escola infantil pública de São Paulo, no qual entrevistou funcionários, crianças e pais de alunos da educação infantil, sendo que ao final do estudo pode constatar que de modo geral, os pais mostraram-se satisfeitos com o projeto pedagógico da escola, sendo um ponto negativo da escola o fato de realizar reunião de pais no horário de aula das crianças, o que dificulta os pais de participarem deste momento de troca de experiências e conhecimento do projeto pedagógico que está sendo executado junto aos seus filhos. Quanto as professoras, estas mostraram-se conhecedoras das expectativas das famílias quanto aos seus trabalhos junto as crianças sabendo pontuar os pontos positivos e negativos da interação família X escola X crianças no processo de construção do projeto pedagógico infantil.

Emmel et al (2013) relataram um estudo de caso prático que tiveram com dois grupos de crianças das turmas “Jardim A” de uma creche, sobre a presença de borboletas numa praça em que eles tinham costume de caminharem sob a supervisão





das professoras do colégio em que estudavam. O projeto conhecido como “Projeto Borboletas” surgiu a partir das indagações das próprias crianças sobre a vida das borboletas, compondo-se então de um tema do projeto pedagógico oficial baseado em um fato real vivenciado pelas crianças.

Deste modo, as professoras levaram para sala de aula, uma borboleta a fim de sanar as dúvidas das crianças, a exemplo da quantidade de asas e de patas, do que ela se alimentava, para que servissem as antenas, o que possibilitou as professoras pesquisarem sobre o tema e ensinar as crianças que as borboletas podem ser de vários tipos, além de apresentarem cores variadas, sendo passado posteriormente atividades sobre comparar a borboleta visualizada em sala com aquelas que eles viam em seu dia a dia, e fazer desenhos das mesmas em tecido, dando origem a obra de arte denominada como “Lar das borboletas”. Deste modo o projeto buscou ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar as vivências das crianças por meio dos desenhos (EMMEL et al, 2013).

Outro trabalho, agora uma temática um pouco mais específica quando comparado aos dois anteriores, se refere ao estudo de Tomaz et al (2018) que realizaram um estudo de caso referente a aplicação de projetos a crianças com necessidades especiais na Escola Francisco Alves Azevedo (PB) no projeto pedagógico das turmas da educação infantil. O estudo consistiu na realização de uma entrevista roteirizada com perguntas acerca do contexto educacional das crianças com necessidades especiais a professoras do ensino infantil e por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica. Pode-se constatar que o projeto pedagógico da escola não apresenta projetos destinados aos alunos com necessidades especiais, além de não conter espaço acessível e material pedagógico especializado, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem deles, além de não contar com profissionais qualificados para atender aos anseios dos alunos especiais.

Esta preocupação com o currículo e a proposta pedagógica se mostra mais preocupante no presente ano de 2020, com o surgimento da Pandemia de COVID-19 por todos os países. Neste cenário caótico percebeu-se que nada de muito concreto havia sido produzido a fim de auxiliar os professores no ensino online as crianças da educação infantil, sendo que agora os professores tiveram que de forma improvisada e





muitas vezes independente elaborar materiais a serem disponibilizados a estes alunos. Eis que aí iniciasse um novo campo para estudos dentro da área do currículo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar dos anos notou-se que a região sudeste do país foi a localidade que teve maiores investimentos em pesquisas relacionadas a área de “proposta pedagógica no currículo da educação infantil, de modo que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi a IES com maior quantitativo e representatividade de trabalhos publicados ao longo dos anos.

Os maiores desafios para o desenvolvimento deste tipo de estudo ainda consistem em investimentos em metodologias e estratégias educacionais que venham a somar ainda mais naquelas que já são aplicadas na atualidade, destacando-se o fato de ser necessário repensar a proposta pedagógica no que se refere ao ensino online na educação infantil. Será que esta nova modalidade de ensino pode ser aplicada a esta faixa etária de ensino? Só novos estudos e testes para poder elucidar esta dúvida para a esta nova sociedade que está a surgir.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. de; CORDEIRO, A. P.; GIROTO, C. R. M. Um encontro com a diversidade na educação infantil por meio do projeto “simplesmente diferente” sob a perspectiva do professor, da criança e da família. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, nº esp. 1, p. 775-790, abr. 2019. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I52vPLdhZY8J:https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/12206/8056+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2019.
- CUNHA, G. R. da. **Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7649051](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7649051)>. Acesso em: 31 mai. 2020.



- EMMEL, R. et al. Projetos Pedagógicos na educação infantil: Reflexões sobre o desenvolvimento do projeto borboletas. **Revista Ciência em Tela**, v. 6, n.1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0601pe01.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2019.
- GUILHERME, W. D. **Contradições e desafios na educação brasileira**. 3ª ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.
- HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. v. 3, nº10, 2007.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez./1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2020.
- LIMA, B.C. M. T. **Proposta pedagógica para a educação infantil: educação escolar ou compensatória?**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=109359](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=109359)>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- MELLO, S. de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: um estudo sobre as compreensões de estudantes e profissionais a partir de videogravação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – Programa de Pós-graduação em Educação, Chapecó, 2019. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7958218](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7958218)>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- PEREIRA, P. **O currículo e as práticas pedagógicas**. 2014. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, Itapeva, 2014. Disponível em: <[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/myLjgW5XRwu60ll\\_2015-2-5-14-23-30.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60ll_2015-2-5-14-23-30.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2020.
- RODRIGUES, A. C. G. **Pedagogia de projetos: o lúdico na educação infantil**. 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação, Guarabira. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4966/1/PDF%20-%20Ana%20Carla%20Gomes%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- SAISI, N. B. Educação infantil e família: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e prática**. v. 20, nº 34, jan.-jun. 2010, p. 65-85. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/279693731\\_Educacao\\_Infantil\\_e\\_Familia\\_uma\\_parceria\\_necessaria](https://www.researchgate.net/publication/279693731_Educacao_Infantil_e_Familia_uma_parceria_necessaria)>. Acesso em: 20 jun. 2019.



SANTOS, V. S. dos. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Planaltina: Creche Magia dos Sonhos, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pppplanaltinacreche-magia-dos-sonhos.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SANTOS, M. V. P. **Projetos pedagógicos para a educação infantil**: principais desafios em sua formulação no sistema educacional brasileiro. 2019. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – Faculdade Orígenes Lessa, Lençóis Paulista.

TOMAZ, L. B. et al. A importância de projetos na educação infantil para crianças com necessidades especiais na escola Municipal Francisco Alves Azeredo. In.: Congresso Nacional de Educação. 5, 2018, Olinda, **Anais do V Congresso Nacional de Educação**. Olinda: CEMEP, 2018. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV17\\_MD1\\_SA10\\_ID9349\\_10092018223011.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV17_MD1_SA10_ID9349_10092018223011.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2019.



## AS CONTRIBUIÇÕES DO NTPPS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE PACOTI - CE

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-17

Francisca Marilene de Castro Rodrigues<sup>1</sup>  
Isabela Feitosa Lima Garcia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de Língua Inglesa da SEDUC. Quixadá-CE. Brasil.

### RESUMO

Muitas são as discussões a respeito do ensino de Língua Inglesa na escola pública brasileira. Inúmeras reflexões são feitas sobre algumas metodologias que geram o fracasso do ensino da língua com o intuito de perceber métodos que ajudem na aquisição da Língua Inglesa. Dessa forma, objetivamos apresentar a atuação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) para a aprendizagem de Língua Inglesa, partindo do princípio do modelo de educação para o século XXI que abre mão do ensino tradicional e busca adaptar-se a um modelo que tenha como meta alcançar o conhecimento do aluno/a em diversos aspectos, do cognitivo ao emocional, fazendo com que ele/ela produza uma aprendizagem significativa, de acordo com as mudanças da sociedade, com a experiência humana, sem abandonar os saberes básicos que são os conteúdos a serem estudados em cada disciplina. Como referencial teórico ao trabalho em questão, utilizamos CRABBE (1993); CELANI (2010); LEFFA (1999; 2008; 2011); ABED (2014); TOUGH (2014); dentre outros. Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, pois permite um delineamento mais adequado na investigação da metodologia do componente curricular NTPPS e as contribuições das suas sequências de aulas para o ensino de Língua Inglesa. Para tanto, analisamos quatro sequências de oficinas/aulas e seus discursos interdisciplinares que impactaram/contribuíram para a aprendizagem de Inglês, assim como os resultados da turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Pacoti-CE. Portanto, mostraremos, por meio dessa nova metodologia, um caminho que contribua para que os/as alunos/as tenham sucesso na aprendizagem de Inglês.

**Palavras-chave:** NTPPS. Ensino de Língua Inglesa. Escola Pública.

### 1. INTRODUÇÃO

Muitas são as pesquisas acerca do ensino de língua estrangeira e de metodologias usadas para um ensino de mais qualidade que permitam ao educando





maior autonomia em suas produções, no sentido de ele/ela perceber o significado da aprendizagem da língua estrangeira para a sua vida. Para fazer essas reflexões, será necessária a observação da nova proposta curricular do Ensino Médio, chamada de NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) a fim de localizar as contribuições trazidas por ela para o ensino de inglês dos alunos/as do Ensino Médio da escola pública.

Para o desenvolvimento deste artigo, foram necessárias algumas leituras relacionadas à temática e à aplicação do NTPPS (doravante Núcleo) em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, dividiremos o trabalho em cinco tópicos. No primeiro tópico, apresentamos um breve panorama do ensino de língua inglesa no Brasil, tomando como base a LDB (1996) e Tomitch (2002). No segundo tópico, focamos no Ensino de Inglês na escola pública e alguns dos fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso da aprendizagem da língua. No terceiro tópico, refletimos sobre a prática do professor de Língua Inglesa e a busca por sua autonomia para transformar a educação. No quarto tópico, apresentamos o NTPPS como uma nova proposta curricular que busca trabalhar o conhecimento cognitivo ligado ao controle emocional, à construção de uma identidade que leva à realização de uma pesquisa e como a proposta chegou à escola Menezes Pimentel. E por último, no quinto tópico, apresentamos algumas contribuições do NTPPS para o desenvolvimento e para a aprendizagem do inglês na turma de primeira série *Marilena Chauí* da escola de Ensino Médio Menezes Pimentel, situada no município de Pacoti-CE.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1.0 ensino de Língua Estrangeira no Brasil

O professor é responsável por preparar o aluno não apenas para o presente, mas também para o futuro, porque se trata de uma questão de sobrevivência. Para explicar os motivos, Leffa (1999) afirma

Esse é nosso grande desafio como professores: preparar o aluno não para o mundo em que vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã. Trata-se, então, de uma questão de sobrevivência. A história tem demonstrado que um povo incapaz de usar o passado para prever o futuro não está apenas



condenado a repetir os erros do passado, mas fadado à extinção.  
(Leffa, 1999, p.2)

Diante disso, percebemos a necessidade que o ser humano, como aprendiz, tem de conhecer novas ideias, novas formas de adquirir conhecimentos para garantir sua sobrevivência no futuro. E nesse caso, a aprendizagem de uma língua estrangeira, a curiosidade e a necessidade de conhecer novas culturas existem e fazem-se importantes devido à nossa capacidade de crescimento pessoal e profissional.

Leffa (1999) ressalta ainda que no Brasil e em muitos outros países há um retardo no ensino de Língua estrangeira tanto em conteúdo, quanto em metodologia. Isso nos leva a refletir sobre as causas desse retardo, já que o ideal seria haver uma progressão conforme a evolução da sociedade.

De acordo com a história da educação no país, sempre houve uma oferta da língua estrangeira, ou seja, durante muito tempo o aluno tinha que estudar o grego, o italiano, o francês, o alemão, o inglês. Desde o império, a oferta da Língua Estrangeira vem diminuindo, ficando restrita ao inglês e ao espanhol. Depois da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, houve oferta obrigatória de uma Língua Estrangeira no Ensino Fundamental - segundo e terceiro ciclos - e Ensino Médio, além de outra Língua facultativa (Ensino Médio), com carga horária de uma ou duas horas aulas por semana (dependendo da escola).

A Língua Estrangeira aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) do Ensino Médio como parte diversificada em que incorpora a diversidade cultural, não especificando a metodologia que deverá ser abordada para o ensino da língua, mas que sugere uma abordagem sociointeracional, enfatizando o desenvolvimento da leitura porque é necessário à aprendizagem do aluno.

Além disso, consideramos que muitos fatores como a falta de preparação dos professores, as salas superlotadas, o pouco material didático (livro, alguns dicionários), dificultam o ensino das quatro habilidades (reading, writing, listening, speaking) na escola regular. De acordo com os PCNs (2000):

[...] A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em LE pode colaborar no desempenho do aluno em sua LM. Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula na maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o





ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Brasil, 2000, p.20)

Embora o trabalho com leitura traga dificuldades, principalmente na língua estrangeira, durante o ensino médio, é a habilidade que ganha destaque nas aulas. Contudo, muitos jovens optam por procurar cursos de línguas para desenvolver também a comunicação. Em meio a essas dificuldades no ensino de Língua Estrangeira, Leffa (2008, p.18) considera que “o momento atual é de grande interesse na educação, de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas.” Isto é, como o conhecimento está sendo valorizado, o contexto é favorável para a aprendizagem da língua estrangeira, uma vez que ela é um veículo de divulgação do conhecimento de grande importância por apresentar culturas diferentes. Algo que para o autor possibilita mais oportunidades para os professores de línguas, uma vez que para a melhoria do ensino, eles passam por formações continuadas.

## 2.2.0 ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas do Brasil

A existência de uma Língua Estrangeira como parte diversificada no currículo já é sabido pelos profissionais da educação. Por esse motivo, todas as instituições têm conhecimento de que a partir do 6º ano do Ensino Fundamental a oferta de Língua Estrangeira aos alunos é obrigatória. Como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) de 2006 exigem uma expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, o ensino de inglês poderia ser pautado numa aula em que os alunos pudessem desenvolver as habilidades comunicativas e que pudessem além de conhecer o vocabulário, estabelecer uma comunicação (ainda que simples) na língua inglesa.

O que se percebe é que a língua inglesa é uma disciplina de poucas horas-aula e que em muitas escolas do Ensino Fundamental, é lecionada por professores de diferentes áreas para completar carga horária e, por esse motivo, muitas vezes até a leitura é pouco trabalhada porque o professor não tem formação para lecionar aulas de línguas. O ensino de Língua Inglesa continua, em muitas escolas, descontextualizado. Com isso, há um retardo na aprendizagem dos alunos.

Leffa (2011, p. 16) afirma que “o domínio de uma língua estrangeira não pode ser disfarçado e que ninguém pode fingir que sabe uma língua, e que conhecê-la requer





tempo e dedicação.” O autor reflete ainda sobre os mitos e as crenças criados para justificar o fracasso do ensino da LE. Lembramo-nos aqui de um texto (intitulado Narrativa 14) em que um aluno narra sua história sobre querer aprender língua inglesa e depois que chega à escola pública percebe que foi uma ilusão. Várias reflexões, no texto, foram feitas na tentativa de criar “bodes expiatórios”, que seriam os responsáveis pelo fracasso do ensino de Língua Inglesa na escola pública. Ou seja, esses bodes (governo, aluno ou professor) eram condenados por serem os culpados pelo fracasso do ensino de inglês.

De acordo com Celani (2010), a razão para que os alunos não aprendam inglês na escola pública pode ser justificada pela má formação do professor. Segundo ela,

[...] o ensino de língua estrangeira na escola, particularmente na escola pública, está entregue a professores que não têm nem o domínio que poderíamos chamar de básico na língua estrangeira que supostamente deveriam ensinar. Além disso - o que também é grave, não foram expostos nem a um mínimo esperado em termos de familiaridade com um referencial teórico; não lhes foi proporcionada uma educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas. A formação pré-serviço é inadequada e insuficiente. (Celani, 2010, p.61)

Por isso, muitas reflexões são feitas sobre o porquê de a língua inglesa não ter tido muito sucesso na escola. Não podemos apontar um culpado pelo fracasso, já que há vários fatores que podem contribuir para que o sucesso não ocorra. Por exemplo, desinteresse dos alunos, o material (livro didático) muito pautado na compreensão textual e na gramática, enquanto as outras habilidades (listening e speaking) quase nunca são abordadas em sala. E, em alguns momentos, a falta de criatividade do professor ao planejar as aulas pode se caracterizar como outro fator que cause esse insucesso. É importante que o profissional de língua inglesa busque educar-se e conhecer sobre a cultura da língua que ensina e leve ao aluno esse conhecimento de forma criativa.

O ensino de língua inglesa perde muito quando o professor trabalha a gramática da língua de forma descontextualizada ou a tradução como propósito de exercício





apenas para disciplinar/ocupar o aluno. Não é que esses elementos não precisem ser trabalhados, mas o ensino deve ser além de uma tradução. Essa é uma atividade que ele faz por curiosidade em casa, no celular. Durante a aula de inglês seria interessante que o professor trabalhasse uma música, por exemplo, o aluno realizaria a sua tradução em casa (pesquisando o vocabulário) e compararia com outras traduções através da pesquisa. Desse modo, os estudantes se tornariam protagonistas e assim, aprenderiam outras habilidades, como *listening* (ouvir). Para esclarecer sobre metodologia no ensino de línguas, Leffa (1988, p. 229) afirma:

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes, dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. (Leffa, 1988, p.229)

A escola pública pode apresentar um modelo metodológico que comprove a afirmação do autor, uma vez que o fracasso pode existir se a metodologia usada na escola for muito tradicional. Precisamos considerar que o interesse do aluno surge do que ele percebe de novidade, da tecnologia, da comunicação. Com base em algumas experiências em sala de aula e algumas conversas com professores de língua, percebemos que o falar (*speaking*) e ouvir (*listening*) geram maior curiosidade no aluno.

### 2.3.A formação do professor e a sua autonomia na aprendizagem de línguas

Leffa (2008) afirma que o profissional de Línguas Estrangeiras deve estar em contínua formação, precisa estar se atualizando, acompanhando as constantes mudanças para se tornar capaz de provocar mudança. Através dessa afirmação, podemos refletir sobre a capacidade de persuasão que uma língua possui. Por meio do ensino de uma língua, o professor consegue convencer o aluno, mostrar meios que o façam desenvolver a capacidade de argumentar e fazer com que ele mude sua postura diante das situações, uma vez que a língua carrega uma marca cultural que abre um leque de interpretações e torna os alunos formadores de opinião. Isto é, quando eles





adquirem essa capacidade de propor uma intervenção sobre algum problema usando a argumentação, ele pode mudar a maneira de agir da sociedade.

Portanto, viver estagnado em algo aprendido em um determinado tempo não faz do professor um profissional melhor. Como ele é uma pessoa que tem a capacidade de convencer, quanto mais estudo, formação e informação ele buscar, maior será a sua capacidade de provocar, nos alunos, reflexão, mudança e autonomia.

De acordo com Crabbe (1993), a autonomia pode ser justificada baseada nos argumentos: psicológico (há maior aprendizagem quando se é responsável pelo aprendizado), ideológico (direito de ser livre para fazer suas próprias escolhas) e econômico (capacidade de financiar sua própria educação). Diante dos três argumentos, ser autônomo dentro da educação é ser responsável por sua aprendizagem. Todo professor, principalmente o de línguas, precisa ter o conhecimento de que uma língua para convencer, precisa ser viva, e para ter vida ela passa por constantes mudanças e por um processo de construção (que se baseia em fatores como social, cultural e econômico), gerando aprendizado, sendo formadora de opinião, formando cidadãos.

Little (1996) define autonomia como a capacidade de autodireção no planejamento, no monitoramento e na avaliação de atividades de aprendizagem. Através dessa definição, percebemos que a autonomia do professor também perpassa a própria formação, contribuindo com a dos alunos. Por exemplo, o livro didático apresenta uma sequência de conteúdos, sugestões de textos e atividades. Todavia, o professor autônomo, ao se planejar, perceberá se aquele texto ou aquela atividade sugerida contribuirá de forma positiva para o aprendizado do seu aluno.

A autonomia pode fazer do professor alguém capaz de provocar nos alunos a necessidade de serem também sujeitos autônomos, capazes de buscar a própria aprendizagem, tornando-a mais significativa. Como sugere Paiva (1998), o professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos, incentivando-os a serem responsáveis por sua aprendizagem e conscientizando-os sobre os processos cognitivos.

## **2.4. O NTPPS (Núcleo De Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais)**

O NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) é uma proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio, criada a partir da necessidade de revisar



o currículo que além de preparar o(a) aluno(a) para a vida acadêmica, trabalhe as dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

É uma proposta articulada pelo Instituto Aliança (Associação sem fins lucrativos, classificada como OSCIP, criada em Janeiro de 2002), que se tornou comprometida na criação e implementação de metodologias educativas eficazes para adolescentes e jovens, e mantém parceria com a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado) desde 2008, quando iniciou o Programa *Com. Domínio Digital*, onde se aplicava uma metodologia semelhante ao NTPPS. A partir do programa, a SEDUC continuou a parceria, procurando investimento em tecnologias inovadoras para o Ensino Médio, em consonância com as propostas do MEC (Ministério da Educação) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Essa nova proposta curricular NTPPS busca dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evita a fragmentação, dando ênfase à interdisciplinaridade e incentiva o raciocínio e a capacidade de aprender por meio de vivências, rodas de discussão, resolução de desafios e a pesquisa. Além disso, a formação através da proposta permite a (ao) aluna (o) o fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, formação de valores, aprimoramento como pessoa humana, formação ética e exercício da cidadania.

Um dos objetivos dessa nova proposta curricular é o protagonismo juvenil (em que os alunos deixam de ser passivos no processo de adquirir informação e passam a ser autores das próprias pesquisas, tornando-se mais autônomos). Ela trabalha com a pesquisa (estimulando a curiosidade e a descoberta do aluno para que ela possa intervir em situações da realidade), prepara o jovem para o trabalho e com o uso das novas tecnologias como ferramenta para pesquisa.

Para ser desenvolvido, o NTPPS conta com um estudo dos paradigmas da pós-modernidade para que sejam observados vários fatores necessários à educação do aluno no processo de torná-lo mais autônomo e independente, pois entende-se que uma das maneiras de reconectar o indivíduo com o mundo é desenvolvendo nele as competências socioemocionais. E essa é uma tarefa essencial e inspiradora do NTPPS para melhorar o interesse dos alunos pelos estudos, de um modo que eles obtenham bons resultados educacionais, sociais e econômicos.





As competências Socioemocionais foram criadas com base na Teoria *Big Five* (estruturada no início da década de 1930, por McDougall), que sugeriu analisar a personalidade humana em cinco dimensões, que estão voltadas para o comportamento, resiliência, moral, ética, conduta, personalidade, garra, cidadania. Expressam culturas diferentes, de tempos diferentes indicadas como características humanas. As competências são maleáveis por fatores intrapessoais e interpessoais e desenvolvem-se ao longo do desenvolvimento humano. Como diz o jornalista e escritor americano Paul Tough (2014): “as competências socioemocionais não são inatas e fixas. Elas são habilidades que se pode aprender, depois praticar para ensinar.”

A grande importância dada às competências socioemocionais no trabalho desenvolvido no NTPPS acontece pelo fato de que são valorizadas positivamente na influência da aprendizagem e na economia, sendo capazes de prever um desempenho acadêmico e dos resultados educacionais e da vida. Além disso, são apoiadas pelos pais, pela comunidade e pelo mundo do trabalho, tornando uma relação de integração do indivíduo com o meio em que ele vive.

De acordo com Anita Abed (2014), os conteúdos que compõem a grade curricular são e serão sempre muito importantes, já que é a marca da espécie humana na busca pelo conhecimento e na transmissão de saberes às gerações. Porém, “é necessário recolocar o ser humano na sua condição inerente de totalidade, ou seja, voltar a integrá-lo nas facetas que foram cindidas na modernidade.” (ABED, 2014, p.7). Isso quer dizer que, o ser humano precisa conhecer não somente o cognitivo, ele precisa se conhecer como todo (a sua identidade pessoal e social), a capacidade de conviver bem com todas as pessoas, a importância de aprender a lidar emocionalmente com os problemas que surgem ao longo da vida (principalmente escolar) para superá-los, a fim de conseguir uma aprendizagem cognitiva satisfatória.

## 2.5. O NTPPS e a Escola Menezes Pimentel

A nova proposta curricular teve início no ano de 2013. Foi apresentada pela CREDE 08 de Baturité em uma reunião para todos os professores da escola Menezes Pimentel, como sendo algo novo na educação do Estado, como um processo experimental.







Por conta de mudanças internas (logística) que deveriam ser feitas, a escola resolveu aderir apenas no seu segundo ciclo, em 2014. Como é um ciclo e é realizado de forma experimental, o NTPPS foi adicionado apenas no currículo do primeiro ano. Antes do NTPPS, os alunos tinham quatro aulas de português e de matemática, duas aulas de biologia, história, química, geografia, física e uma aula de filosofia, sociologia, inglês, artes, espanhol e educação física. Após a chegada do NTPPS, o número de aulas de português e matemática diminuiu para três horas/aulas, e as disciplinas de história e geografia também caíram para uma hora/aula. As outras disciplinas permaneceram com a mesma quantidade de horas/aula e aumentaram quatro horas/aula de NTPPS. Essa diminuição aconteceu no ano seguinte em biologia e física (cada uma com 1h/a). A experiência foi nova, ousada, os professores não entendiam a proposta e muitos pensavam que era apenas mais uma “disciplina” colocada no currículo.

No entanto, em 2015, com a extensão do NTPPS para os segundos anos (por conta do ciclo), a gestão democrática entendeu que todas as oficinas realizadas com os alunos tinham um objetivo e que, além disso, acontecia o que chamamos de interdisciplinaridade, uma vez que as oficinas envolvem os diversos conteúdos e disciplinas presentes no currículo e os temas transversais que ele exige.

As diversas temáticas vistas nas oficinas eram uma espécie de “passo a passo” para a realização da apresentação da pesquisa, realizada com uma maior ênfase e por etapa (apresentação em slides, coleta de dados e apresentação dos resultados em banner e ação da pesquisa). Muitos educadores comprovaram a importância da proposta na apresentação da pesquisa em banner para uma banca avaliadora, onde viram que a proposta é fazer com que o aluno já saia do Ensino Médio preparado para elaborar um trabalho acadêmico (sendo capaz de pesquisar, questionar) e com maior desenvoltura no mercado de trabalho.

Quanto ao conteúdo trabalhado nas oficinas, como citado no texto, é visto em forma de roteiro com tempo marcado dentro de uma carga horária de 4h/a semanais, trazendo a discussão de temas transversais dentro de cada disciplina do currículo.

Ao longo da realização das oficinas, os professores perceberam que os temas trabalhados eram os próprios conteúdos das disciplinas, mas ao invés de estudados de maneira fragmentada, havia uma preparação, uma vivência prática para levar o aluno ao conhecimento do conteúdo contextualizado com a teoria e o meio em que vive.





Digamos que em uma única oficina, vejamos a discussão de textos (interpretação textual), ética (filosofia), conhecimento de mundo e meio ambiente (geografia e atualidades), tabulação (matemática) através de vivências que realizamos buscando reforçar as competências cognitivas e socioemocionais do aluno. Ou seja, é uma aula onde nenhuma disciplina é vista separadamente, mas uma relacionada à outra, isto é, atendendo à proposta curricular e apresentando um novo modelo de ensino, pautado nas novas tecnologias e preocupado com a inserção do jovem na sociedade atual.

Acreditar nos bons resultados dessa nova proposta é acreditar não apenas em colocar os alunos na universidade, mas pensar em como eles chegarão e desenvolverão os trabalhos acadêmicos, o êxito de cada um ao fazer um projeto de pesquisa, uma monografia. É trabalhar a capacidade e a habilidade de questionar, de serem alunos pensantes, formadores de opinião e que mesmo no ensino médio, já sabem onde encontrar soluções para os problemas.

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

#### **3.1.0 NTPPS (Núcleo De Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) na turma da 1ª série Marilena Chauí e suas contribuições nas aulas de Inglês**

No primeiro ano do Ensino Médio, a turma Marilena Chauí (assim chamada em homenagem à filósofa) foi uma das primeiras da escola a ser contempladas com o NTPPS. Foi uma turma que chegou à escola com muitas dificuldades de aprendizagem. As aulas para essa turma eram preparadas de forma diferente das outras porque, após uma prova diagnóstica aplicada pela própria escola, os resultados apontavam para um trabalho mais específico e mais cuidadoso.

No início do ano letivo de 2014, quando a escola ainda passava por adaptações e se preparava para receber a nova proposta, não se sabia ao certo quais seriam as contribuições e nem o real significado daquele processo que exigia um professor pesquisador, que instigasse os alunos à pesquisa e que, ao mesmo tempo, realizasse as oficinas buscando dar ênfase às competências socioemocionais paralelamente às cognitivas.

Naquele ano, as atividades do NTPPS na escola Menezes Pimentel e na turma Marilena Chauí iniciaram no mês de abril. E, por esse motivo, o tempo não foi suficiente



para que a turma finalizasse todo processo que envolvia o primeiro ano. Entretanto, à medida que as oficinas aconteciam, os alunos começavam a se desenvolver, tornando-se mais participativos, mais desinibidos, mais autônomos. E somente após a elaboração dos projetos de pesquisa, puderam sentir/perceber um pouco da essência e do objetivo da proposta.

Era, ainda, um momento em que os professores e o núcleo gestor da escola não entendiam que o NTPPS era uma nova proposta curricular que envolvia as diversas disciplinas e, que por ser o Núcleo, todas as áreas do conhecimento deveriam estar interligadas, dando um suporte à pesquisa e ajudando a desenvolver o protagonismo na sala de aula, fazendo com que o aluno não apenas adquirisse conhecimento, mas que produzisse. Por esse motivo, os resultados demoraram a aparecer naquele momento. As mudanças ocorreram na forma de como os alunos se expressavam, pois já não tinham muita resistência em participar. Nas aulas de inglês, os alunos se permitiam participar oralmente com mais facilidade, com menos timidez e mais autoconfiança. As dúvidas que surgiam nas aulas de Núcleo relacionadas à disciplina de inglês (já que nas oficinas, havia muitas mídias em inglês e alguns autores ingleses também eram estudados na pesquisa) eram levadas pelos alunos às aulas de inglês, pois geravam curiosidade, principalmente quando se tratava de um vocabulário visto em alguma mídia (vídeo, áudio).

Um dos temas das oficinas (mesmo em primeiro ano) é a profissão desejada, o curso que os jovens desejam ao término do ensino médio. Nas oficinas de projeto de vida os jovens da turma conversavam sobre o curso que fariam nas universidades e, através desse projeto, conseguimos mostrar a importância da língua inglesa no mercado de trabalho, o que gerou um interesse maior pela aprendizagem da língua e mais interação por parte dos alunos.

No ano de 2015, os alunos da turma Marilena Chauí fizeram a segunda série. E como o NTPPS era gradativo, continuaram a ter as oficinas e a desenvolver a proposta que o Núcleo colocava, mas dentro dos temas do segundo ano. Dessa vez, os alunos puderam escrever e apresentar projetos mais amplos e sociais, já que o foco era trabalhar com a comunidade. Entenderam que as pesquisas aumentariam e que podiam expandir suas curiosidades em diversas áreas como a linguagem e a arte, por exemplo.



Iniciaram o ano com o estudo dos temas: Identidade, Pesquisa, Saúdes, Projeto de Vida, Comunicação, Integração, Ética e Cidadania. Todos os temas apresentavam subtemas (por exemplo, dentro do tema Identidade, trabalha-se o subtema Relações de Gênero. À medida que as oficinas foram sendo realizadas, os alunos elaboraram o projeto de pesquisa (em equipe) e apresentaram para uma banca avaliadora. A banca geralmente era composta de professores e coordenadores que analisavam, criticavam e faziam sugestões sobre o projeto. Em seguida os alunos fizeram os ajustes no projeto, realizaram a coleta de dados sobre o que estavam pesquisando, apresentaram a pesquisa em forma de banner para outra banca avaliadora em um evento (parecido com a feira de ciências) e por último, realizaram a ação do projeto. O foco não era estabelecer uma nota (assim como nos trabalhos que costumavam fazer) mas o crescimento dos alunos em relação à produção de uma pesquisa em um tempo determinado. A banca se fez necessária para que os alunos compreendessem o valor de serem sujeitos da sua aprendizagem, valorizando sua curiosidade, sua busca pelo conhecimento, e percebessem que é uma forma de ajudar na sua vida acadêmica (na construção e apresentação da sua pesquisa científica) ou na vida profissional (na busca pela profissão almejada).

As oficinas foram organizadas por temas e cada uma dando continuidade à outra, embora mude a temática. Inicia-se por nove oficinas de Identidade (I-1 a I-9), e segue a ordem respectivamente: Pesquisa (P-1 a P-4), Família (F-1 e F-2), retoma-se a Pesquisa (P-5 a P-7), Saúdes (S-1 a S-9), Pesquisa (P-8 a P-11), Projeto de Vida (PV-1 a PV-2), Integração (IN-1 a IN-3), Pesquisa (P-12 a P-15), Comunicação (C-1 a C-3), Pesquisa (P-16 e P-17), Comunicação (C-4 e C-5), Ética e Cidadania (EC-1 a EC-3), Pesquisa (P-18 a P-26), ÉTICA e Cidadania (EC-4 a EC-6) e Projeto de Vida (PV-4 a PV-6).

A oficina P-7 (Sétima-Pesquisa) com o subtema: “arranjos familiares” inicia-se com a vivência *Que sentimento trago para o grupo?*, em que os alunos escrevem numa tarjeta algo que estão sentindo. Logo depois eles são convidados a formar equipes e cada uma delas escolhe um personagem (Os Simpsons, Shrek, Todo mundo odeia o Chris, Os Flintstones...) e vão pesquisar através do computador ou celular, informações como: membros da família, os provedores, os valores que eles transmitem, caracterização, problemas e curiosidades. É uma atividade suporte para a pesquisa, para que os alunos encontrem informações. Todavia, como na maioria dos desenhos, os





personagens são produzidos, originalmente em língua inglesa. Desse modo, os alunos precisam conhecer o vocabulário sobre família, ou pesquisar para obter as informações. Nesse momento, caso tenham dúvidas, o professor pode apresentar um glossário em inglês para auxiliar os alunos na pesquisa, a fim de que descubram as curiosidades a respeito da história dos personagens, a árvore genealógica, os conflitos e efeitos de humor apresentados (salientando que são diferentes dos desenhos brasileiros), os arranjos familiares ali formados e os vínculos de amizade criados.

Na S-8 (oitava oficina de Saúdes) com o subtema: “Saúde do planeta”, introduz-se a oficina com a exibição do vídeo *Ilha do Pacífico- MIDWAY- trecho do filme de Chris Jordan*, mídia que se encontra toda em inglês. O áudio do vídeo (à medida que eles veem as imagens com lixo espalhado por todos os lugares, aves morrendo por se alimentar de tampas de garrafa e outras substâncias em decomposição), vai sendo pronunciado em inglês e a mensagem escrita também. Quando os alunos observam, eles vão tentar elaborar um texto sentido sobre a mídia, colocando o sentimento sentido durante o vídeo. Por isso, o professor precisa explorar o vocabulário com os alunos, chamando a atenção para que eles possam comentar sobre o que ouvirem, a fim de que o aluno possa relacionar imagens à mensagem que é transmitida. Após a socialização do texto, eles veem outro vídeo sobre sustentabilidade (as ações que contribuem para um meio ambiente mais limpo: reduzir, reutilizar e reciclar) e elaboram um cartaz tendo como base os problemas ambientais mostrados na mídia.

Na IN-2 (segunda oficina de Integração), os alunos iniciam assistindo à mídia *O cão e o Golfinho* (também em inglês) e refletem sobre a *True Friendship*, que aparece como mensagem final com o objetivo de ajudar ao outro como prática da integração. Para isso, há algumas frases em inglês que são discutidas e, portanto, eles precisam pesquisar o significado das expressões.

A IN-3 (terceira oficina de integração), tem como subtema: Negociação de conflitos: Bullying. Para a realização desta oficina, é preciso conhecer e mostrar para os alunos que a palavra bullying tem origem inglesa. A partir disso, conhecemos várias palavras ligadas a ela quando pesquisamos o seu significado para realizar a vivência: *O julgamento do Cebolinha*. Os alunos leem uma tirinha, tendo como personagem o Cebolinha e a Mônica e tentam identificar o bullying. Além disso, eles fazem um julgamento para saber se aquele conflito pode ser considerado bullying.





Apesar de ainda ser cedo para se perceber o impacto da proposta, os professores, naquele momento, notavam que o fato de o Núcleo desenvolver no aluno independência, autonomia e desenvoltura oral e, dessa forma, contribuía para as aulas das outras disciplinas. De acordo com o professor de Língua Inglesa da turma Marilena Chauí nos anos 2014, 2015 e 2016, o Núcleo não pode apresentar resultados imediatos. É um processo que demora anos para comprovar seus impactos e contribuições. Contudo, ele sentiu uma maior firmeza e segurança nos alunos em suas aulas. O professor afirma que o fato da interdisciplinaridade estar estampada no Núcleo, gerou uma ligação maior dos conteúdos e o conhecimento de novas culturas foi fundamental para a discussão do tema de Integração dentro das oficinas que envolvem as diversas Saúdes (inclusive a do planeta), pois instiga os alunos a buscarem conhecer os projetos internacionais para o cuidado com o meio ambiente.

Todos os temas vistos caminharam para a realização de novos projetos, novas ações que aquela turma desenvolveu e apresentou na primeira amostra dos projetos de pesquisa (escolares). A turma Marilena Chauí pôde mostrar os trabalhos desenvolvidos para a comunidade escolar e para uma banca de professores avaliadores. Naquele momento, os outros professores (das outras disciplinas) que também foram orientadores das pesquisas, comentaram que haviam entendido a nova proposta curricular: o conhecimento dos alunos estava sendo construído (pouco a pouco), sendo numa experiência concreta (em que eles eram os protagonistas dos projetos) e significativa, já que perceberam a relevância que os projetos trouxeram para a escola e para a comunidade, resgatando muitas atividades que não havia mais ou até criando outras que mudariam a vida de muitas pessoas e de outros alunos.

No ano de 2016, os alunos da turma Marilena Chauí concluíram o Ensino Médio, ou seja, terminaram a terceira série. O campo de pesquisa do NTPPS no terceiro ano é Sociedade e Trabalho, em que os jovens (se preparando para o curso sonhado, como chegar à universidade e, que profissional desejam ser) passariam a fazer uma pesquisa bibliográfica envolvendo mercado de trabalho, vida acadêmica e profissional.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as pesquisas realizadas acerca do ensino de Línguas e o NTPPS na Escola Menezes Pimentel, e de todas as afirmações de autores sobre o ensino de línguas,



podemos afirmar que, diante de um novo paradigma da educação, as competências cognitivas quando unidas às socioemocionais geram melhores resultados em relação à autonomia que buscamos desenvolver nos nossos alunos.

Um dos grandes objetivos do Ensino de Línguas é o de tornar o nosso estudante um ser autônomo na busca e construção da sua aprendizagem, melhorando a sua desenvoltura e o preparando para a convivência em um mercado que exige o conhecimento de outras culturas, de outras línguas. Com isso, percebemos o quanto o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) contribui com o ensino de línguas, uma vez que promove a curiosidade e a autonomia para que o aluno construa um conhecimento significativo.

Ressaltamos também a importância dada pelos professores (inclusive o professor de línguas da escola), que depois de orientar os projetos de pesquisa e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, perceberam que estes obtiveram maior autonomia, desenvoltura em seus trabalhos, melhoria na participação das aulas (escrita e oralmente) e um aprendizado significativo.

O mais importante é que, mesmo sendo um trabalho recente e que os maiores resultados serão percebidos a longo prazo, estamos caminhando para o modelo de educação em que a percepção do aluno não é vista apenas no depósito do conhecimento, em que os alunos armazenavam informações, mas como um ser que produz conhecimento, que tem autonomia para buscar aprender o que quer e perceber o próprio crescimento através da pesquisa, foco do NTPPS.

## REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão.** In CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Fontes Editores, 2011. p.19-36.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.



- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 06 de fevereiro de 2016.
- CARVALHO, V. e SCHERER, L. C. **Reflexões sobre materiais didáticos e prática docente no ensino de leitura em inglês no Ensino Médio.** Ed. Anais de Celsul: 2008.
- COUNCIL, B. O Ensino de Inglês na Educação Básica Pública Brasileira. 1ª Edição, São Paulo: 2015.
- CRABBE, D. **Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility.** Tradução de Vera Menezes. System, vol. 21, nº 4, p. 443-452, 1993.
- LEFFA, V. **O professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão.** 2ª Ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.
- LEFFA, V. **O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- MATTOS, A. M. de A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na escola pública: Letramentos, Globalização e Cidadania/** Andrea Machado de Almeida Mattos. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.
- PAIVA, V.L.M.O. **A formação do professor de línguas estrangeiras.** I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeira, 1996. ALAB- Santa Catarina.
- PAIVA, V.L.M.O e VIEIRA, L.I.C. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa no ensino básico.** (no prelo)
- TOUGH, P. **Uma questão de caráter: por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso.** Tradução: Clóvis Marques. 1ª. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- UNESCO. **Aprendizagem: um documento sobre a educação no século XXI.** Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão: Reinaldo de Lima Reis. Ed. 96/WS/9: 2010.





## A UTILIZAÇÃO DO BLOG PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JUAZEIRO DO NORTE – CE

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-18

Maria Francimar Teles de Souza <sup>1</sup>  
Rosa Cruz Macêdo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Política e Gestão da Educação do Centro Latinoamericano da Economia Humana – CLAEH .

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável do Universidade Federal do Ceará – UFCA.

### RESUMO

O blog é um ambiente virtual de fácil acesso que pode ajudar as escolas na divulgação de suas atividades, bem como na valorização dos trabalhos realizados por todos que fazem a comunidade escolar. Neste trabalho o objetivo foi analisar como se dá o uso do blog pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional de Juazeiro do Norte - Ceará. Para isso realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em livros, revistas, jornais, entre outros e também em sites; inclusive nos blogs das escolas em estudo. Através dessa pesquisa constatou-se que das três escolas de educação profissional existentes neste município, apenas duas fazem uso do blog para divulgação de suas atividades, utilizando várias abas e postagens para organização do design do mesmo. Entretanto, não existe um modelo padrão ou uma obrigatoriedade para uso dessa ferramenta midiática pelas instituições educacionais, mas são muitas as possibilidades que sua utilização pode oferecer. Foi apresentado como Comunicação Oral no VII Congresso Nacional de Educação – Conedu, no período de 15 a 17 de outubro de 2020.

**Palavras-chave:** Blog, Escolas Estaduais de Educação Profissional, Divulgação de atividades.

### 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias da informação e comunicação têm um papel muito significativo no desenvolvimento das atividades em todas as instâncias, principalmente no âmbito educacional, onde os saberes se conectam e estabelecem *links* entre diferentes culturas.

Vive-se em um mundo globalizado, onde as relações são representadas por uma teia global através da rede mundial de computadores e a escola precisa incorporar mudanças sociais e novas concepções tecnológicas, que una o tradicionalismo que ainda



tem sido peculiaridade em muitas instituições educacionais brasileiras às novas tecnologias.

Nessa perspectiva, os blogs - como espaços colaborativos de produção e não de conteúdos estáticos disponíveis na *www (world wide web)*, podem ser atualizados diariamente e até mais de uma vez no mesmo dia - podendo ser reconhecidos pela escola e também pela comunidade como um recurso útil na integração da escrita com a leitura e também na divulgação das atividades desenvolvidas na escola e até na comunidade.

Esse estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar como se dá o uso do blog pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional de Juazeiro do Norte - Ceará, que foram escolhidas em virtude da existência de três escolas desse tipo neste município, o que torna uma amostra que possibilita a coleta das informações. São escolas públicas estaduais, das quais apenas duas fazem uso do blog.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Lakatos e Marconi (2005, p. 183) é uma pesquisa que "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc".

Como corrobora Gil (2010) esse tipo de pesquisa é organizada a partir de materiais já publicados com o objetivo de analisar posições diversas sobre determinado assunto.

Assim, utilizaram-se os recursos disponíveis fisicamente, e também virtualmente, inclusive os sites e blogs das três escolas pesquisadas. Para encontrar as informações das escolas utilizaram-se os filtros: "blog escolas de educação profissional de Juazeiro", "EEEP Aderson Borges de Carvalho", "EEEP Professor Moreira de Sousa" e "EEEP Raimundo Saraiva Coelho".



### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Moran (2009) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no processo educacional pode proporcionar uma aprendizagem mais participativa, facilitando os processos de comunicação e tornando a relação professor/aluno mais aberta e interativa. E o blog é um ambiente virtual onde os usuários podem expor suas ideias e compartilhar experiências usando a interatividade disponibilizada pela internet e a diversidade de informações para construção do conhecimento dentro dos processos educacionais em níveis cada vez mais elevados.

Murano (2011, p. 32) explica que:

A palavra “blog”, redução de web log, foi criada em 1997 para designar sites cuja estrutura dinâmica e interface amigável facilitam a publicação imediata de textos, imagens e sons, sem a mediação de *webmasters* ou especialistas em tecnologia. Sua estrutura favorece a ordem cronológica, cabendo ao *post* mais recente o lugar de destaque no topo da lista. Atualmente há milhões de blogs em atividade na internet e sobre os mais variados temas. Tem-se atribuído um papel importante aos chamados “blogueiros” na mídia de hoje, veiculando informações exclusivas e conteúdos que dificilmente seriam publicados em veículos de expressão, seja por razões ideológicas ou por serem de interesse muito específico (MURANO, 2011, p. 32).

Assim, o blog tem sido um ambiente virtual de fácil acesso no qual os administradores podem fazer registros para atualizá-lo no momento em que desejarem, com os conteúdos que quiserem, o que o torna bem mais dinâmico e mais simples do que os sites convencionais.

Através dessa ferramenta virtual as pessoas podem desenvolver diversas competências, pois como explica Gutierrez (2003, p. 12), os blogs “são aplicativos fáceis de usar que promovem o exercício da expressão criadora, do diálogo entre textos, da colaboração”, além disso “Blogs possuem historicidade, preservam a construção e não apenas o produto (arquivos); são publicações dinâmicas que favorecem a formação de redes”.

Portanto, o uso desse espaço virtual pode ampliar as reflexões e práticas sobre as atividades desenvolvidas na escola e manter o público conectado com o que é



trabalhado no dia a dia dos estudantes, pois se pode considerar que as postagens ao serem publicadas podem ser lidas por outras pessoas e estarem abertas para que possam fazer comentários sobre elas.

Como já afirmara Moran (2009, p. 24):

A possibilidade de divulgar páginas pessoais e grupais na internet gera uma grande motivação, visibilidade, responsabilidade para professores e alunos. Todos se esforçam por escrever bem, por comunicar melhor suas ideias, para serem bem aceitos, para não fazer feio. Alguns dos endereços mais interessantes ou visitados da internet no Brasil são feitos por adolescentes ou jovens.

Assim, todos podem colaborar na socialização das informações e também ter acesso a elas. É de certa forma um espaço de inclusão social onde todos têm acesso aos mesmos conteúdos veiculados e os conhecimentos são compartilhados com pessoas dos mais variados lugares e classes sociais. É um meio de comunicação que vem de encontro à igualdade de oportunidades visto que, nas palavras de Orofino (2005, p. 51):

As mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção. Para o nosso caso, enquanto educadores, as mediações precisam ser potencializadas, desenvolvidas, trabalhadas. E a escola pode e deve estar articulada às demais esferas da sociedade civil na construção das alianças de transformação, na medida em que se inclua, nesta luta de conquista de poder, junto às camadas excluídas e marginalizadas, com respeito ao acesso às mídias contemporâneas. (OROFINO, 2005, p. 51).

Como reforça Bertolacchi (2007) usar o blog na educação traz um grande poder de comunicação e os alunos podem se tornar escritores, leitores e pensadores, podendo também servir de estímulo aos demais membros da comunidade para despertarem e aprofundarem suas potencialidades expondo suas opiniões e até habilidades nesse ambiente virtual e/ou mesmo em outros que possam ter oportunidade.

Segundo os pesquisadores Brownstein e Klein (2006) o blog tem vários propósitos e é importante determiná-lo antes mesmo de sua criação. Para esses autores há duas modalidades de blogs em educação: Aprendizado e Interação. A cada um dos





tipos encontram-se vinculados temas subordinados. Assim, os temas designados “Argumento”, “Comentários”, “Pesquisas” e “Escrita” estão relacionados aos blogs de Aprendizado e os temas “Comunicação”, “Discussão”, “Pares” e “Comunidade” estão relacionados aos blogs de Interação. É só escolher o tipo ou tipos a serem utilizados e realizar as atividades planejadas de acordo com os objetivos almejados.

Como confirmam Barbosa e Granado (2004, p. 69) “se há alguma área onde os *weblogs* podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é sem dúvida, a da educação”.

Moran (2009) destaca que quando colocamos o foco mais na aprendizagem dos alunos do que no ensino, a publicação da produção deles se torna fundamental e uso do blog educacional permite mudarmos utilizarmos esse foco com muita flexibilidade de tempo e espaço e também na abordagem, pois como se sabe as práticas discursivas abrangem além dos textos escritos e falados, integram a linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos)

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p.101).

Nesse espaço virtual o aluno fica “livre” para expressar suas ideias e utilizar a linguagem que achar mais conveniente para expressar seu pensamento de forma que não só os colegas e o professor possam ver, mas todos que tenham acesso ao blog.

Como afirma Maness (2007, p. 46-47) “[...] Blogs podem com certeza ser até mesmo uma pedra fundamental na história da publicação, mais importantes que as páginas *web*. Eles habilitam a produção e o consumo rápidos de publicações baseadas em *Web* [...]”.

Assim, esse autor mostra-nos que o blog é uma forma de imprensa escrita que pode beneficiar as massas por meio de HTML, mas que também pode evoluir dentro de um ambiente mais multimídia, onde colaborações síncronas e assíncronas de áudio e vídeo possam ter lugar, de forma que surjam novas formas de publicação.





#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Marinho (2007), na escola os blogs podem servir a vários fins: podem ser o portal da escola sua forma de se abrir e se mostrar para o mundo. Podem ser o espaço de divulgação de ações ou projetos específicos, o e-portfolio de professores e alunos, recursos no acompanhamento e gestão da escola. Opções não faltam.

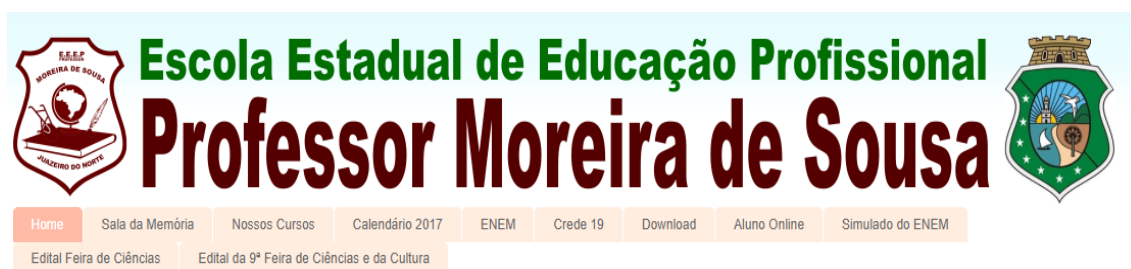
Das três escolas investigadas apenas duas possuem o blog institucional: A EEEP Raimundo Saraiva Coelho e a EEEP Professor Moreira de Sousa. A EEEP Aderson Borges de Carvalho não apareceu nas pesquisas realizadas na internet com nenhum dos filtros utilizados.

Ambas as escolas utilizam o blog para divulgação das atividades realizadas pela instituição, tanto para informar as datas em que acontecerão os eventos, como para mostrar como eles aconteceram, fazendo o registro por escrito ou mesmo através de fotos.

A EEEP Professor Moreira de Sousa, é uma escola adaptada para educação profissional em 2009; ofereceu neste ano de dois mil e vinte os Cursos técnicos em Hospedagem, Informática e Comércio e também já ofertou Massoterapia, Segurança do Trabalho e Eventos. Tem um blog com endereço virtual: <https://moreiradesousa-cems.blogspot.com/>, que teve sua primeira postagem no dia 02 de setembro de 2011 e a última em 08 de janeiro de 2018.

É um blog com design de muitas opções para o visitante, apresentando 11 (onze) abas na página inicial que direcionam o internauta a documentos e informações pelas quais tenha interesse: Home, Sala de Memória, Nossos Cursos, Calendário 2017, ENEM, Crede 19, Download, Aluno Online, Simulado do ENEM, Edital Feira de Ciências e Edital da 9ª Feira de Ciências e da Cultura, conforme se pode observar na figura 1:

Figura 1 – Página inicial do blog da EEEP Professor Moreira de Sousa



Fonte: <https://moreiradesousa-cems.blogspot.com/>.

Também apresenta outros links, que direcionam para editais, inscrições, documentos da escola e até mesmo para outras instituições, mostrando inclusive o total de visitantes do blog: 160.622 (cento e sessenta mil, seiscentos e vinte e dois) e a quantidade de seguidores: (quarenta e cinco), até o dia 03 de setembro de 2020, data em que realizei a pesquisa no blog, às 17:11 (dezessete horas e onze minutos).

As postagens desse blog apresentam um título, uma descrição e/ou imagem, a opção de compartilhar por Email, Blog, Twitter, Facebook ou Pinterest e não apresenta assinatura ao final da postagem.

Já a EEEP Raimundo Saraiva Coelho, escola fundada em 2011 (dois mil e onze), no chamado “padrão MEC”, ofertou em dois mil e vinte os Cursos Técnicos em Design de Interiores, Edificações, Finanças e Meio Ambiente, mas também oferta os Cursos de Agrimensura, Desenho de Construção Civil e Transações Imobiliárias, com endereço virtual: <http://rscoelho2011.blogspot.com/>, teve sua primeira postagem no dia 27 de março de 2011 e a última no dia 11 de agosto de 2020.

É um blog cuja página inicial apresenta 8 (oito) abas que direcionam o visitante a documentos e informações relacionadas à escola pelas quais possam ter interesse ou curiosidade: Home, Escola, Cursos Técnicos, Projetos, Material I, Material II, Portal *on line*, Biblioteca Virtual, conforme se pode observar na figura 2:

Figura 2 – Página inicial do blog da EEEP Raimundo Saraiva Coelho



Fonte: <http://rscoelho2011.blogspot.com/>

Ainda apresenta outros links, que direcionam para postagens de destaque, outros blogs, documentos da escola, agendamentos e até mesmo para outras instituições, principalmente àquelas com alguma ligação com as atividades escolares. Também mostra na página inicial o total de visitantes do blog: 713.091 (setecentos e



treze mil e noventa e um), até o dia 03 de setembro de 2020, data em que realizei a pesquisa no blog, às 19:50 (dezenove horas e cinquenta minutos).

Suas postagens apresentam um título, uma descrição e/ou imagem, e no final a opção de compartilhar por Email, Blog, Twitter, Facebook ou Pinterest, não apresenta assinatura ao seu final e em algumas tem comentários.

Sendo assim, duas das escolas pesquisadas utilizam o blog como uma das opções relativamente rápidas para manter a comunidade informada sobre suas atividades e serviços, apresentando pequenas diferenças no design do blog e nas publicações.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do blog as escolas podem fazer uma conexão com os alunos e com a comunidade tornando o seu dia a dia cada vez mais acessível, não só para quem está vivenciando, mas para todos que possam por ela se interessar.

Assim, os blogs apresentam-se com grande poder de comunicação e de desenvolvimento intelectual, visto que através dessa ferramenta midiática pode-se ampliar de forma ilimitada o conhecimento humano e pedagógico.

Claro que não existe um modelo padrão ou uma obrigatoriedade para uso desse recurso midiático pelas instituições educacionais, entretanto são muitas as funções que poderão ser desenvolvidas com a sua utilização, desde a divulgação das atividades até a interação com a comunidade e com outras instituições, como pôde-se observar em algumas das escolas pesquisadas, que mesmo não esgotando todas as possibilidades dessa ferramenta, já a utilizam de forma a melhorar a dinâmica comunicacional da escola.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, E.; GRANADO, A. **Weblogs, Diário de Bordo**. Curitiba: Porto Editora, 2004.

BERTOLACCHI, Sônia. **Blog: diário virtual que pode ser usado na escola**. Disponível em: [http://www.educared.org.br/educa/internet\\_e\\_cia/pop\\_imp.cfm?id\\_inf\\_escola=68](http://www.educared.org.br/educa/internet_e_cia/pop_imp.cfm?id_inf_escola=68). Acesso em: 21 set. 2007.

BROWNSTEIN, E.; KLEIN, R. Blogs: applications in science education. **Journal of College Science Teaching**, v. 35, n. 6, p. 18-22, 2006.







CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola Estadual de Educação Profissional Raimundo Saraiva Coelho**. Disponível em: <http://rscoelho2011.blogspot.com/>. Acesso em: 03 set. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola Estadual de Educação Profissional Professor Moreira de Souza**. Disponível em: <https://moreiradesousa-cems.blogspot.com/>. Acesso em: 03 set. 2020.

FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUTIERREZ, Suzana. O Fenômeno dos Weblogs: as possibilidades trazidas por uma Tecnologia de publicação na Internet. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 87-100, jan/jun, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MANESS, J. M. **TEORIA DA BIBLIOTECA 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas**. Informação & Sociedade: Estudos, v. 17, n.1,11. João Pessoa, jan/abr 2007, p. 43-51. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/831>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARINHO, Simão Pedro P. **Blog na Educação & Manual Básico do Blogger**. 3 ed. 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2009.

MURANO, E. **O texto na era digital**. Revista Língua Portuguesa. São Paulo, n. 64, p. 2833, 2011.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo, 2005.



## CAPÍTULO XIX

### INTERVENÇÕES INTER/MULTIDISCIPLINARES EM CRIANÇAS DISLÉXICAS

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-19

Wanda Luzia Caldas de Brito<sup>1</sup>  
Maria Josefina Ferreira da Silva<sup>2</sup>  
Márcia Cardoso Lima<sup>3</sup>  
Erivelton da Silva Lopes<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Especialização em Psicopedagogia Institucional. Faculdade de Educação São Luís. FESL

<sup>2</sup> Especialização em Gestão Educacional. Faculdades Integradas Ipiranga – ADEPA/FIPI

<sup>3</sup> Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Faculdade de Tecnologia de Minas Gerais. FATECMG

<sup>4</sup> Mestrando em Educação Especial, Domínio Cognitivo – Motor. Instituto de Estudos Superiores de Fafe. IESFAFE

#### RESUMO

Este artigo aborda questões relacionadas à dislexia e suas formas de Intervenções Inter/Multidisciplinares em crianças em idade escolar, evidenciados por profissionais da área da educação e saúde, pois é um distúrbio/transtorno de aprendizagem que afeta crianças em todos os níveis educacionais, dificultando a leitura e escrita. Nesse contexto objetivou-se analisar os papéis dos outros profissionais em relação à dislexia, identificar as maneiras para minimizar as dificuldades que esta pode acarretar. O trabalho foi de cunho bibliográfico, no qual foram analisadas pesquisas em trabalhos acadêmicos e autores com acentuados conhecimentos sobre o tema. Os resultados evidenciaram que é muito importante para pais e educadores identificar a dislexia, saber quais suas consequências para o desenvolvimento da criança e buscar auxílios através de intervenções de forma contínua e precoce. Observou-se que é preciso que sejam elaborados documentos que possam oferecer aos educadores dados concretos sobre intervenções eficientes que proporcione ao trabalho docente um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Intervenções Multidisciplinares. Crianças disléxicas. Dislexia. Escrita. Leitura.

#### 1. INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde define a dislexia como um distúrbio na aprendizagem, que está especificamente ligada à leitura, não explicada por déficit de inteligência, e outros tipos de problemas sensoriais, sociais ou emocionais, visual ou auditiva (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2012). A intervenção precoce e contínua pode atenuar os índices do fracasso escolar, pois a aprendizagem deve ocorrer paulatinamente, no decorrer de cada ano, a fim de aprimorar o conhecimento do aluno, mas para que isto



aconteça de forma positiva, é necessário que os educadores estejam conscientes das dificuldades de aprendizagem e/ou transtornos que podem surgir entre os alunos. A falta de um diagnóstico precoce retarda a aprendizagem, levando algumas crianças a serem consideradas preguiçosas, desatentas, sem nenhum empenho em aprender. Por isso, é primordial que o diagnóstico seja realizado por uma equipe Inter/Multidisciplinar, para o quanto antes especialistas busquem meios/métodos para facilitar o ensino-aprendizagem da criança disléxica. Capellini et al. apud Fukuda e Capellini (2012) lembra que algumas pesquisas realizadas, desde a década de 80, descrevem a necessidade da realização de programas de intervenção, também conhecidos internacionalmente como programas de remediação por enfatizarem o ensino da relação letra-som e das habilidades metalinguísticas necessárias para a aprendizagem do sistema de escrita com base alfabética. Habitualmente diz-se que uma criança é disléxica quando encontra dificuldades na aprendizagem da leitura apesar de ter um desenvolvimento intelectual adequado para esse processo. Com isto, referem-se às crianças que têm um atraso de dois ou mais anos na aprendizagem da leitura e que pode ser devido a fatores emocionais, motivacionais, socioculturais ou educativos. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar os tipos e formas de Intervenções Inter/Multidisciplinares em crianças disléxicas em idade escolar.

### **1.1. História e conceito da Dislexia**

De acordo com Shaywitz (2006), há um registro, no ano de 1676, do médico alemão Johann Schmidt (1649-1690), a respeito da perda da habilidade de leitura em um homem de 65 anos após um acidente vascular cerebral (AVC). Entretanto, diferentes pesquisadores atribuem o pioneirismo ao trabalho de Joseph Jules Dejerine (1849-1917), neurologista francês que descreveu as dificuldades de um adulto que perdeu a habilidade para a leitura, mas preservou a capacidade de compreender e expressar-se verbalmente, após uma lesão cerebral também provocada por um AVC. O caso clínico de Dejerine ocorreu no ano de 1887 e ele denominou o fenômeno como cegueira verbal pura, postulando a existência de um centro visual para as letras situado na região occípito-temporal esquerda (DEHAENE, 2012).

A palavra dislexia possui origem grega e significa dificuldade na aquisição da linguagem (OLIVIER, 2007). Vale mencionar que a dislexia pode ser compreendida como





a dificuldade que a criança possui em leitura e escrita. Portanto, quando um educando apresenta problemas na leitura e na escrita, serão facilmente relacionadas a dislexia. Entretanto, o conceito de dislexia apresenta-se mais complexo do que uma simples dificuldade no ato da leitura.

A definição adotada pela IDA – International Dyslexia Association, em 2002, refere-se à dislexia do desenvolvimento como um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

De acordo com o DSM IV (1995), a dislexia é definida como um transtorno específico de aprendizagem, caracterizado por desempenho escolar na leitura e escrita inferior ao esperado para a idade cronológica, escolaridade e ao nível cognitivo/intelectual do indivíduo.

## 2. O DISLÉXICO NA ESCOLA

A escola é um ambiente que deve garantir a escolarização das crianças para que no futuro, sejam pessoas bem sucedidas profissionalmente, mas para que isso aconteça é preciso um olhar atento e humano por parte do docente. É a partir desta observação o ponto de partida para uma intervenção pedagógica destinadas aos educandos que apresentam algum distúrbio relacionado à aprendizagem. Desse modo, uma questão a ser respondida é que ferramentas utilizar de forma a proporcionar um ambiente propício à aprendizagem, respeitando as individualidades de cada aluno?

Na busca pelas respostas, é fundamental não tratar o aluno como um “objeto”, cujos limites já estão estabelecidos por algum tipo impreciso de diagnostico/distúrbio; deve-se focar as ações no que a criança é capaz de alcançar, valorizando o seu desempenho escolar.

A inclusão do aluno dislético na escola, como pessoa portadora de necessidade especial, está garantida e orientada por textos legais e normativos.

A lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) dispõe no artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas mais





comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Aos docentes, cabe a tarefa de zelar aprendizagem dos alunos.

Para Piaget (1990), o aluno é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, formula hipóteses, reorganiza, reconstrói e constrói, em ação interiorizada (pensamento), ou em ação efetiva, segundo seu nível de desenvolvimento. Para Vygotsky (1987), é o sujeito que constrói nas relações cotidianas as leituras de mundo necessárias para a resposta de seu tempo.

Segundo Fonseca (1995), o professor das séries iniciais deve ele próprio construir os seus instrumentos de diagnóstico pedagógico.

Somos de opinião que o professor primário deve ele próprio construir os seus instrumentos de diagnóstico pedagógico (diagnóstico informal) a fim de conduzir a sua atividade mais coerentemente, é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detectar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada socialmente útil, pois quanto mais tarde for identificada a dificuldade, menos hipóteses haverá para solucionar corretamente.

Mas, para isto, é necessário que a escola seja democrática e esteja informada dos tipos de distúrbios de aprendizagem que existem, por exemplo, a dislexia, que se não for diagnosticada o quanto antes poderá acarretar uma série de desconfortos para a vida escolar e social destas crianças, afetando diretamente o equilíbrio emocional.

Rodrigues e Ciasca (2016), destacam o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), que diz que a dislexia está inserida em uma categoria mais ampla, denominada “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, onde é referenciada como um “Transtorno Específico de Aprendizagem”. Rodrigues e Ciasca (2016) explicam que:

Segundo o manual, o seu diagnóstico requer a identificação de pelo menos um dos seguintes sintomas: 1. Leitura de palavras é feita de forma imprecisa ou lenta, demandando muito esforço. A criança pode, por exemplo, ler palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta (ou lenta e hesitante); frequentemente, tenta adivinhar as palavras e tem dificuldade para soletrá-las; 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido. Pode





realizar leitura com precisão, porém não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido; 3. Dificuldade na ortografia, sendo identificado, por exemplo, adição, omissão ou substituição de vogais e/ou consoantes; 4. Dificuldade com a expressão escrita, podendo ser identificados múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprego ou organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza.

Os sintomas da dislexia que os alunos em idade escolar frequentemente apresentam são divididos em quatro tipos, demonstrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Sintomas frequentes em alunos disléxicos

Primário	Problema com leitura e soletração, problema na codificação fonológica da linguagem escrita.
Correlatado	Problemas nos processos da linguagem (articulação, rotulação, memória verbal a curto e longo prazo).
Secundário	Baixo desempenho em compreensão da leitura e em matemática, autoestima baixa, inversão de letras, diferenças no movimento dos olhos durante a leitura.
Artificial	Problemas com a atenção, delinquência e problemas viso espaciais.

Fonte: Adaptado de D’Affonseca (2005).

Conforme Frank (2003), a criança com dislexia geralmente vivencia uma "vida secreta", pois percebe que não é como as outras crianças e prefere manter segredo sobre seu transtorno. Por isso, o professor deve incentivar o aluno a restaurar a sua confiança em si próprio, valorizando o que ele gosta e faz bem feito.

### **3. TIPOS OU FORMAS DE INTERVENÇÕES**

#### **3.1. Psicologia**

Van Der Veer & Valsiner (1996) destacam que Vygotsky tentou mostrar que a criança incorpora instrumentos culturais através da linguagem e que, portanto, os processos psicológicos afetivos e cognitivos da criança são determinados, em última instância, por seu ambiente cultural e social. Quanto à leitura, Topczewski (2000) considera que crianças disléxicas apresentam leitura lenta, trabalhosa, feita





pausadamente, dificultando a interpretação do texto. Além disso, alguns sinais podem surgir, como os apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Sinais de dislexia em crianças

Fala	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Gagueira, dificuldade na articulação das palavras.</li><li>2. Inversões de conceito (primeiro – último etc)</li><li>3. Pobreza de vocabulário.</li><li>4. Retardo no seu desenvolvimento.</li><li>5. Incapacidade de recordar nomes.</li><li>6. Uso de palavras ou frases sem sentido.</li><li>7. Incapacidade de responder a perguntas rápidas.</li><li>8. Incapacidade de cumprir ordem.</li></ol>
Noção de esquema corporal, de espaço e direção	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Confunde noções de espaço.</li><li>2. Não percebe perspectiva em desenho.</li><li>3. Não entende mapas.</li><li>4. Incapacidade de desenhar esquemas.</li><li>5. Má disposição de escrita na folha.</li><li>6. Dificuldade em armar contas.</li><li>7. Demonstrar falhas em desenhar figuras humana.</li><li>8. Dificuldade de vestir-se, dar laços, nós, andar de bicicleta, jogar bola, fazer confusões entre esquerda e direita.</li><li>9. Andar desajeitado.</li><li>10. Incapacidade em reconhecer expressões fisionômicas, discriminar nomes das cores.</li><li>11. Dificuldade em reconhecer símbolos matemáticos, em aprender números, em entender os mecanismos das operações e escrita de números.</li></ol>
Noção de tempo, percepção de ritmo	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Dificuldade em conceitos como antes/depois, ontem/amanhã.</li><li>2. Dizer quando começa a semana, meses, dias, anos.</li><li>3. Dificuldade em reproduzir ritmos e distingui-los.</li><li>4. Ver horas no relógio.</li></ol>
Aspectos clínicos mais gerais	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Aspectos oftalmológicos: normal, não se encontrou relação entre acuidade visual e dislexia.</li><li>2. Fatores auditivos: podem interferir, os disléxicos não integram sons isolados, não chega a dar significado a formas e sons, deficiente memória auditiva.</li><li>3. Dominância cerebral: a ideia mais central é que a dislexia e a bilateralidade cerebral ocorrem concomitantemente e que esses fatos sejam causados pela imaturidade cerebral geral.</li><li>4. Eletrocefalografia: os estudos não mostram correlação entre anormalidade encefalográfica e dislexia.</li><li>5. Testes psicológicos: a dislexia não está relacionada com déficit de inteligência. Costuma apresentar-se em pessoas de nível intelectual normal, podendo ocorrer em indivíduos de inteligência superior</li></ol>

Fonte: Adaptado de TOPCZEWSKI (2000).



### 3.2. Fonoaudiologia

Capovilla e Capovilla (2002) colocam que as alterações no processamento fonológico estão associadas às dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. De acordo com estes e outros autores, as melhores medidas para se adquirir consciência fonológica são as tarefas que requerem a manipulação de segmentos no nível fonêmico. Tais tarefas incluem habilidades de identificar, isolar, contar, adicionar, subtrair e combinar fonemas. Além dessas habilidades fonológicas, há também outras variáveis que são igualmente importantes para tal aquisição, como o nível socioeconômico, a escolaridade dos pais e o tipo de escola que o indivíduo está sendo submetido.

As diretrizes diagnósticas para a dislexia são: rendimento inferior em precisão, velocidade e compreensão leitora, medido por testes padronizados, em relação ao esperado para a idade cronológica e inteligência; leitura/escrita caracterizada por erros, principalmente de origem fonológica; além disso, pode ser observado desenvolvimento tardio da linguagem oral (Organização Mundial da Saúde, 2008).

Segundo Shaywitz (2006) a dislexia é a não decodificação dos sons em palavras ou das palavras em sons, ou seja, o dislético não consegue perceber os vários sons existentes em uma palavra. As pessoas que têm esse distúrbio apresentam problemas com palavras impressas e escritas.

### 3.3. Psicopedagogia

O papel do Psicopedagogo é investigar os problemas existentes no processo de aprendizagem, sua principal atuação na área educacional é amenizar a dificuldade de aprendizagem das crianças e direcionar da melhor maneira a educação e a formação dos educandos, por meio de **intervenções de aprendizagem do indivíduo ou de um grupo**.

Uma avaliação psicopedagógica é essencial para o profissional observar alguns aspectos, quanto ao histórico familiar, escrita, leitura, sinais neurológicos, aspectos emocionais, entre outros. Outras formas de atuar na intervenção da dislexia em crianças nas séries iniciais é, de acordo com Rodrigues e Ciasca (2016):

- Estimular a habilidade das crianças prestarem atenção aos sons de forma seletiva, ou seja, discriminação e denominação de sons diversos (reais ou gravados), [...];
- Usar rimas para introduzir os sons das palavras. Pode-se usar como estratégias: orientação verbal, músicas, parlendas, poesias infantis com rimas, figuras diversas,







dentre outros [...] introduzir o conceito de que qualquer palavra pode ser rimada; criação de rimas;

- Desenvolver a consciência de que a fala é constituída por sequência de palavras, ou seja, que frases são cadeias linguísticas pelas quais transmitimos nosso pensamento [...];
- Desenvolver a capacidade de analisar as palavras em sílabas, separando-as e sintetizando-as [...];
- Desenvolver a consciência de que as palavras contêm fonemas. Explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros, podem ser utilizados como estratégias[...];
- Introduzir a relação entre grafema/fonema, utilizando-se de explicação verbal, espelhos, observação dos colegas ao falar, cartões com figuras, dentre outros [...];
- Introdução gradativa das letras e da escrita [...].

Embora tenhamos em destaque a criatividade do disléxico, o distúrbio traz prejuízos à vida escolar e afetiva dos seus portadores, bem como afeta a administração escolar, que teria de proceder a um esforço adicional para garantir, em princípio, um desempenho mínimo de todos os alunos.

### 3.4. Neuropsicologia

Giacheti e Capellini (2000), afirmam que a dislexia é um distúrbio neurológico de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, contudo, não conseguem desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Manifesta-se no período dos 6 (seis) aos 7 (sete) anos.

Conforme Capellini e Ciasca (2000) os problemas relacionados à leitura podem ser diagnosticados na avaliação neuropsicológica, por meio de alterações fonológicas, manifestadas por dificuldades em acessar e reter informação necessária para a execução do ato de ler e escrever. Os componentes dos fatores neuropsicológicos são:

- a) qualidade do ato motor- para a resposta eficiente;
- b) habilidade em selecionar e manipular estímulos-absorção de estratégias ativas e flexíveis;
- c) habilidade em sustentar o processo mental;





d) habilidade de ação imediata, realizando interação entre estímulo e resposta.

Apesar de uma criança disléxica possuir inteligência, visão e audição normal, a dislexia não a torna incapaz de ler e compreender. As dificuldades na dislexia são muitas vezes inesperadas, especialmente quando se considera o nível de outras capacidades cognitivas e a existência de uma instrução adequada. A história de instrução do indivíduo é um aspecto crítico para a compreensão da natureza das dificuldades de leitura observadas.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da literatura, foi observado que a dislexia apresenta características como dificuldades de leitura e escrita. Logo, esse distúrbio/transtorno pode ser amenizado por meio de intervenções contínuas. Vale mencionar que um diagnóstico errôneo ou tardio pode ocasionar problemas aos educandos, pois o fracasso escolar poderá ser atribuído a falta de empenho e/ou preguiça de aprender. Necessita-se ter uma detecção precoce, especialmente na educação infantil, no período de alfabetização, exatamente quando o indivíduo possui um maior convívio com a leitura e a escrita de forma mais explícita e necessária. Desse modo, tanto a escola quanto o professor tornam-se elementos fundamentais na intervenção.

Sem dúvida a dislexia deve ser diagnóstica/identificada por rede de múltiplos especialistas para direcionar da melhor forma o ensino-aprendizagem desse aluno. Vale relatar que o professor faz parte dessa mediação.

A atuação de uma equipe Inter/Multidisciplinar nas instituições de ensino é importante sobretudo, na facilitação, na socialização do educando com seus pares, na inclusão, melhorando sempre o convívio, acompanhando o progresso dos alunos, ou seja, a intervenção precoce e sistemática corrobora e amplia o processo de ensino-aprendizagem.

#### REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.





- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 2006. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Eficácia do Programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 52, p. 4-10, 2000.
- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Problemas de Aquisição de Leitura e Escrita: Efeitos do Déficit de Discriminação Fonológica, Velocidade de Processamento e Memória Fonológica**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, n. 1, p. 26-50, 2002.
- D’AFFONSECA, S. M. **Prevenindo fracasso escolar: Comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª Ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FRANK. R. **A vida secreta da criança com dislexia**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2003.
- FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S. A. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 25, n.4, p.783-790, 2012.
- GIACHETI, C. M.; CAPELLINI, S. A. Distúrbio de Aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: Associação Brasileira de Dislexia. (Org.). **Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Frontis Editorial, p. 41-60, 2000.
- IDA - International Dyslexia Association, em 2002.
- MUSZKAT, M; RIZZUTTI, S. **Educação & Saúde: O professor e a dislexia**, v.8, São Paulo: Cortez, 2012.
- OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrição clínicas e diretrizes diagnósticas (ed. rev.)**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2008.



PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RODRIGUES, M. V. **Qualidade de vida no trabalho**. 1989. 180 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S.M. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 33, n. 100, p. 86-97, 2016.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Trad. sob a direção de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TOPCZEWSKI, A. **Aprendizado e suas desabilidades: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky - uma síntese**. São Paulo: Unimarco/Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



## A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO E DO MATERIAL ADAPTADO PARA O PROCESSO COGNITIVO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-20

Samara de Oliveira Lima <sup>1</sup>  
Sanara Macedo Sousa <sup>2</sup>  
Sabrina de oliveira Marques <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Graduada pelo Centro Universitário – FAMETRO, ESPECIALISTA EM Psicopedagogia e Educação Inclusiva, experiência com alunos Especiais, e Professora de Sala de Recursos.

<sup>2</sup> Formada em Psicologia pela Faculdade Devrey, Especialista em Avaliação Psicológica pela IPOG. Mestranda em Ciências do Ambiente na UFAM 2021.

<sup>3</sup> Graduada em Serviço Social, pelo Centro Universitário UNINORTE. Mestranda em Ciências do Ambiente na UFAM 2021.

### RESUMO

O presente estudo tem enquanto relevância acadêmica e social, o objetivo de desmistificar o estereótipo acerca da impossibilidade do professor não ter recursos que permitam o progresso do aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE), e assim descrever a importância da verdadeira inclusão dos mesmos, e não de sua integração, pois tal inclusão se dá a partir da interação destes alunos com todo o contexto escolar, e também da devida ação pedagógica do professor, na qual se dá pela adaptação de materiais pedagógicos adequados para esses alunos. A Metodologia utilizada foi materiais bibliográficos, por meio de pesquisas e buscas eletrônicas, artigos, revistas e livros. Através das pesquisas, percebeu-se a necessidade da sensibilidade do professor em relação à interação, e de sua ação em relação aos materiais pedagógicos adaptados, pois em sua relevância, a interação e os materiais adaptáveis, possibilitarão a quebra das barreiras, e permitirão o melhor desempenho do professor em sala de aula, e também o progresso do ensino aprendizagem do aluno com Necessidade Educacional Especial.

**Palavras-chave:** Inclusão. NEE. Interação. Material adaptado.

### 1. INTRODUÇÃO

A temática intitulada: A importância da Interação e do material adaptado para o processo cognitivo do aluno com Necessidades Educacionais Especiais tem como Objetivo, Sensibilizar o professor da importância da Interação e do Material Pedagógico Adaptado para evolução cognitiva e social do aluno com Necessidade Educacional Especial, e desmitificar o estereótipo que o aluno com NEE não pode se desenvolver.





O interesse pela temática surgiu a partir das observações de alunos com necessidades educacionais especiais, em uma determinada escola privada de Manaus, onde pôde se perceber, a necessidade dos mesmos interagir, e através dessa interação, ter o conhecimento de suas necessidades educacionais, e através do qual possibilitar ao professor novas buscas, ou seja, o conhecimento de novos fazeres pedagógicos, permitindo assim, novas tomadas de decisões, tais como adaptação de materiais pedagógicos.

E notório a importância da interação do aluno com Necessidade Educacional Especial, da construção de mecanismos que facilitam a aprendizagem desse aluno, Gauderer (1985) traz a observação do ser humano ser incapaz de desenvolver socialmente (interagir), quando não há o interesse do outro para essa interação, logo se destaca a necessidade do professor como mediador dessa interação, agir, e através dessa ação criar técnicas de ensino, ou seja, adaptação de materiais pedagógicos para esse aluno.

Dado exposto a metodologia utilizada foi de cunho bibliográfica, através de pesquisas em artigos, livros, sites, onde destacam a importâncias da interação e de práticas de acordo com a especificidade de cada aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE).

Góes (2008, p.32) define, o material pedagógico adaptado como “ferramenta e não como fim”, o qual propicia a interação, convivência, autonomia e independência nas ações, aprendizado de conceitos, melhoria de autoestima e afetividade”. Contudo, é necessário o professor ter o conhecimento da diversidade e do contexto social de sua criança, para assim definir estratégias de ensino com o objetivo de desenvolver o seu potencial.

## **2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Ao longo do estágio, percebeu-se a importância da interação e do material pedagógico adaptado para evolução do aluno com Necessidade Educacional Especial, além de outras necessidades, como trabalhos e projetos pelo qual flexibilizam a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento e eficácia do processo evolutivo desses alunos.



Nesse sentido, tanto a interação quanto a adaptação de materiais, oportunizam a criação de novas alternativas didáticas pedagógicas ao professor, bem como a revisão da sua metodologia de ensino. Gauderer (1985) traz a observação do ser humano ser incapaz de desenvolver socialmente (interagir), quando não há o interesse do outro para essa interação, logo se destaca a necessidade do professor como mediador dessa interação, agir, e através dessa ação criar técnicas de ensino, ou seja, adaptação de materiais pedagógicos para esse aluno.

Brandão, Ferreira, Albuquerque, Leal (2008), cita o professor como sendo o mediador do aluno, e essa mediação em relação ao aluno NEE, principalmente, pois através de sua ação o mesmo conduzirá esse aluno, adaptando atividades, planejando sua aula, inserindo e interagindo o mesmo com toda turma, permitindo assim que o mesmo tenha o necessário progresso.

Desta forma, a educação inclusiva na escolar deve buscar, com criatividade, alternativas, e estratégias, e através de disso, estimular o desejo do aluno com NEE, agindo de outra forma, podendo aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades estimuladas pelo outro. Desta forma, entende-se que cognição é o processo de compreensão, transformação, e utilização das informações que levam à aprendizagem.

Processo através do qual o mundo de significados tem origem. A medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados Moreira( 2001).

Portanto, o material adaptado e a interação, devem ser considerados fator determinante na evolução cognitiva e social desse aluno. Pois sendo a Educação inclusiva caracterizada como uma política social que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, tomando-se o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca, UNESCO (2003, p. 17-18): onde ressalta que: O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras.





Nesse contexto, ao questionarmos sobre a importância da adaptação dos materiais pedagógicos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar as contribuições de Vygotsky (1991) que concebe o desenvolvimento nas relações sociais e em seu caráter histórico-cultural por meio da experiência social, o qual se dá pela interação desse aluno. .

Nesse sentido, vale ressaltar o método Montessoriano que é centrado numa postura psicológica sensorial, a qual se dá através de estímulos externos, determinados e orientados para cada objetivo a ser desenvolvido. Por esse motivo a liberdade é o primeiro e mais amplo princípio de Montessori (1978). Logo, a escola deve estar organizada e adaptada para manter a criança em plena liberdade.

Pois, para Camargo; Bosa, (2009) na inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança, ou seja, a inclusão escolar somente acontecerá no mais amplo sentido da palavra se atender as necessidades físicas, materiais e humanas (social, emocional, afetiva) do indivíduo.

Nessa perspectiva Pearce ressalta: “acreditem que será melhor para a criança receber seu legado com algum dano físico do que permanecer fisicamente intacta sem experimentá-lo” Pearce, (1989,). Para o autor a educação ou formação da criança é, ou deve ser, através dos elementos naturais, que são próprios do ser humano, para formação plena do raciocínio e da inteligência. Para ele o exercício da experimentação e exploração através dos órgãos dos sentidos, das coisas do mundo, são as bases para formação plena das nossas potencialidades como a autonomia e a felicidade.

Vale ressaltar que na teoria da Aprendizagem Social, de Wallon (1989) e Vygotsky (1991), a criança adquire o autoconceito por meio de imitação. A criança identifica-se com alguém, imita-a e absorve as características que lhes pertencem, formando um conceito parecido com o das pessoas que a cercam. Portanto, em ambas as teorias, os pais e professores desempenham um papel importante na formação do autoconceito do educando.

Cool (1995) descreve que, a verdadeira aprendizagem, é provida pelo professor, com cuidados, estímulos, instruções, então logo se percebem que o professor como mediador desse aluno com NEE, desempenha um importante papel no seu ensino aprendizagem (evolução), tendo a sensibilidade de conhecer a sua realidade, buscando recursos adaptando para o mesmo.







A educação dos alunos com necessidades especiais na escola regular não pode dizer respeito somente a alguns dos professores de um centro educacional, nem deve ser unicamente um objetivo de um reduzido grupo dos mesmos. Deve ser vista, pelo contrário, como uma tarefa conjunta que faça com que este objetivo esteja entre os principais e prioritários do colégio Coll, Palácios e Marchesi (1995, p. 19)

Sendo assim, espera-se através dessa pesquisa que, escola, professores e sociedade revejam e desmistifiquem seus conceitos acerca do aluno com NEE, e quebrar as barreiras que venham impedir esses sujeitos de tornarem-se indivíduos autônomos, críticos e detentores de sua própria história.

Assim, os deficientes são simples pessoas, tornam-se incapazes na proporção em que internalizam suas limitações como debilitadoras indesejáveis. Suas atitudes serão determinadas em grande parte pelos rótulos que lhes são impostos, pela reação da sociedade a esses rótulos e pelo tratamento especial que recebem. Além do que ambientes segregados e destrutivos e comportamentos isoladores, que tendem a afastá-los do mundo, servirão para convencê-los ainda mais de suas incapacidades Buscáglio (2005, p. 188).

Portanto, ao refletirmos sobre a importância da interação e dos materiais pedagógicos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, deve-se considerar as contribuições de Vygotsky (1991) que concebe o desenvolvimento nas relações sociais e em seu caráter histórico-cultural por meio da experiência social.

Pois, ao assumir a concepção histórico-cultural, devemos privilegiar as atividades que atuem nas potencialidades dos sujeitos, devendo-se dar valor às interações sociais, bem como reconhecer a heterogeneidade do grupo com o qual se trabalha; sendo as interações professor/aluno, aluno/aluno, de suma importância para o processo de aprendizagem, pois amplia a capacidade cognitiva do aluno através das trocas, enriquecendo o desenvolvimento, este compreendido como processo.

Nesse contexto, tanto o processo de interação, quanto o material pedagógico adaptado e a inclusão do aluno com NEE, ainda sofre resistência por alguns profissionais alegando não estarem preparados para atender esses alunos, não só por questões estruturais, mas pela falta de formação. Por isso, recomendam-se reflexões sobre as diversidades culturais e educacionais presentes em sala de aula, que as mesmas sejam re-vistas na tentativa de oportunizar intervenções enriquecedoras para o processo de





ensino-aprendizagem, não somente do aluno com Necessidade Educacional Especial, como para os sem NEE.

Vale ressaltar a qualidade do relacionamento professor-aluno, pois a mesma torna o processo educativo e a escola significativa para o educando, por isso há importância da inclusão do aluno com NEE em escolas regulares para promover experiências de socialização, experimentação e interação.

E por meio do descrito acima, nota-se também a análise de Mundy e Sigman (1989), os quais salientam na criança a existência do sistema, afetivo e cognitivo, o qual esse sistema, agindo em conjunto com a interação e adaptações necessária, contribuirão para desenvolver esse aluno, pois possibilitará o adquirir de experiências com o mundo externo, podendo assim agir e sentir de formas diferentes, e essa diferença no mundo do aluno com NEE será fruto de muitos significados.

Porém, na perspectiva construtivista de Piaget (1999), o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transforma-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, as formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, segundo Piaget (1999), o conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

Para o autor a escola deve partir dos esquemas de assimilação e interação da criança, e através dos mesmos, propor atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo assim a descoberta e a construção do conhecimento.

Contudo, para Camargo; Bosa (2009) a inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança, ou seja, a inclusão escolar somente acontecerá no mais amplo sentido da palavra se atender as necessidades físicas, materiais e humanas (social, emocional, afetiva) do indivíduo.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de recursos e inclusão escolar para o aluno com NEE, levou a reflexão e busca de melhorias para evolução desse aluno, haja vista que, através dessas buscas se percebeu que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais, tem a possibilidade de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, através da inclusão e sensibilidade do professor, uma vez que o mesmo é o mediador desse aluno, ou seja, a ponte de interação o qual durante esse processo, de acordo com a especificidade de aluno, fará novas práticas..

Logo se entende que, o tal imaginário social de que o aluno com NEE não se desenvolve, não pode ter evolução educacional, não tem aprendizagem, é desmitificado, pois, através de pesquisas a interação como descreve Brandão, Ferreira, Albuquerque, Lea (2008) e as práticas Pedagógicas Freire (1996) permitirão o desenvolvimento deste aluno, facilitando todo contexto escolar.

### REFERENCIAS

- BRANDÃO, FERREIRA, ALBUQUERQUE, LEAL (org), **jogos de alfabetização e interação**. Recife, PE: Autentica (2008).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educaço. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BOSA, C & CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 13, n.1, p. 167-177, 2000.
- BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Ho, BOSA, Cleonice Alves. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura**. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre, v.21, n. 1, p.65 – 74, 2009.
- COOL, C; PALACIUS, J; MAECHESI, **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escola**. Porto AlegreArtmed, 1995





FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUDERER, C. **Autismo**, década de 80. Sarvier, São Paulo; 1985

GÓES, Ricardo Schers de. **O Material Pedagógico Adaptado como Ferramenta e não como Fim: uma Reflexão a respeito da Inclusão de Pessoas com Deficiência**, 2008.

MONTESSORI, M. **A criança**. Lisboa: Portugal, [1978].

MUNDY, P. & Sigman, M. (1989). **Specifyng the nature of Social impairment in autism**. Em G. Dawson (org). (pp.3-21), New York: Guilford.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica**. A redescoberta da imaginação na natureza das nossas crianças.,4. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Editora S/A, 1989.

Piaget, j. & INHELDER, B. (1999). **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Wallon, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.

\_\_\_\_\_ (1959-1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**: obras completas: tomo cinco. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1983. 101 .

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1991



## O PAPEL DO TUTOR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS BRASILEIROS ATÉ 2020

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-21

Marcus Vinicius Peralva Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Professor substituto do Instituto Federal de Tocantins, campus Palmas. Doutor e mestre em Geologia pela UFBA. Especialista em Gestão da Educação e Tutoria em educação a distância, Coordenação Pedagógica. Graduado em Biologia e em Marketing.

### RESUMO

O tutor é o profissional de ensino da educação a distância e presencial que tem como função, atuar como orientador dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, lhes fornecendo as instruções necessárias para um adequado processo de assimilação dos conteúdos trabalhados nos ambientes virtuais. Tendo por base seu papel de excelência, o presente artigo teve como objetivo geral descrever os principais estudos sobre tutoria no ensino Ead que foram financiados por instituições de pesquisa no Brasil, tratando-se de uma revisão bibliográfica descritiva, de natureza quali-quantitativa e desenvolvida durante 1 ano. Os principais resultados mostram um total de 538 trabalhos abordando a tutoria na educação, sendo 289 diretamente atreladas ao ensino a distância. A principal área de concentração dos estudos é a área da educação, e os estudos desenvolvidos em cursos de mestrado foram aqueles que obtiveram os maiores investimentos. No entanto verifica-se que nos últimos anos os estudos aplicados ao papel do tutor têm tendido a diminuir e em contrapartida, a desvalorização deste profissional tende a aumentar, de modo que se faz necessário investir numa maior capacitação e valorização do perfil profissional dos professores que atuam como tutores.

**Palavras-chave:** Tutor. Ensino a distância. CAPES.

### 1. INTRODUÇÃO

De acordo com Abreu (2017), a educação a distância (Ead) tem como propósito primordial, atender a demanda acadêmica de formação de futuros profissionais, das mais variadas áreas, de modo fornecer a estes alunos as necessidades educacionais fundamentais a fim de alcançar sua formação. É neste contexto que o aluno será inserido no ambiente educacional, e terá como companheiro de percurso educacional, o profissional nomeado como tutor.



O tutor é o profissional do ensino a distância, responsável por acompanhar a trajetória acadêmica do aluno, em relação a uma série de aspectos, dentre elas: (a) verificar o andamento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), (b) atuar como elo de comunicação entre alunos e o professor formador da disciplina de estudo, (c) sanar dúvidas dos alunos sobre como manusear o ambiente virtual e dúvidas referentes aos assuntos contidos no AVA, dentre outros aspectos (BELLONI, 2012; ALMEIDA, 2013; ABREU, 2017).

Aqui cabe destacar que o tutor, a pesar do seu grande papel no contexto do ensino a distância, tem tido seu papel desvalorizado justamente por aqueles que deveriam exaltá-la, ou seja, as próprias instituições de ensino superior (IES). São vários os trabalhos que relatam tal situação, o que conseqüentemente, desestimula os tutores a investirem em sua formação e até mesmo em continuar atuando em tal função. Dentre os aspectos que estimulam tal desvalorização do papel do tutor, tem-se a baixa remuneração, a demanda de trabalho maior do que a de um professor não tutor, a falta de capacitação para atuação na área pela própria empresa que o contrata, dentre outros aspectos (ABREU, 2017).

Deste modo, o presente artigo tem como objetivo geral descrever os principais estudos sobre tutoria no ensino Ead que foram financiados por instituições de pesquisa no Brasil, tendo-se como objetivos específicos: (a) enumerar o quantitativo de trabalhos publicados ano a ano; (b) diferenciar os trabalhos de tutoria a nível de mestrado e doutorado; e (c) analisar qual a principal área de concentração das obras consultadas.

Destaca-se a importância de se realizar estudos sobre o papel do profissional de tutoria junto a alunos do ensino Ead, uma vez que se verifica que este profissional não costuma ser reconhecido muitas vezes pelo próprio colégio e/ou IES em que atua, além de desempenhar inúmeras atividades e em troca receber baixos salários, o que tende a desestimulá-los a continuar atuando de forma satisfatória em sua função, o que conseqüentemente reflete no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

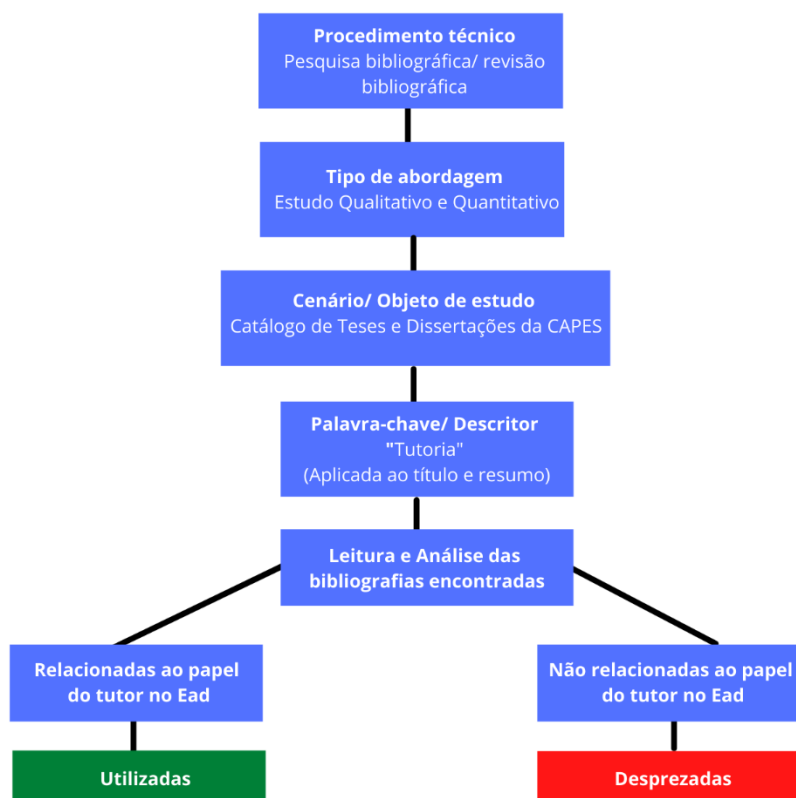
## **2. METODOLOGIA**

O presente artigo foi desenvolvido por meio da realização de uma revisão bibliográfica (revisão de literatura), tratando-se de uma pesquisa descritiva com abordagem quali-quantitativa. Nela buscou-se referências bibliográficas no Catálogo de



Teses e Dissertações da CAPES que abordassem em seu contexto o tema “Tutoria”, termo este que deveria estar descrito no título da obra e/ou em seu resumo (Figura 1).

Figura 1 – Procedimentos metodológicos aplicados as obras do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordassem em seu contexto o tema “Tutoria” no período de fevereiro de 2020 a janeiro de 2021



Fonte: Autoria própria.

Por meio da leitura das obras verificou-se se estas eram ou não aplicadas ao contexto da atuação do profissional tutor no ensino a distância (Ead), de modo que caso fossem aplicadas, as obras seriam utilizadas para a realização do estudo e caso não (critério de exclusão), as obras seriam desprezadas (Figura 1).

A realização das buscas por referências durou um período de 12 meses, compreendendo os meses de fevereiro de 2020 a janeiro de 2021. Como item balizador para a seleção das referências, optou-se por se utilizar todos os trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) até o ano de 2020.

Os dados tabulados foram convertidos em tabelas e gráficos, os quais foram gerados por meio do programa Microsoft Office Professional Plus Excell 2016 e em



mapas conceituais por meio da Plataforma de Design Gráfico CANVA (<https://www.canva.com/>).

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se realizar a busca por referências no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, verificou-se que o mesmo sinalizava a presença de um total de 524 obras que apresentavam o termo “tutoria” em seu título, ou em algum momento do seu resumo, conforme pode ser verificado na Figura 2. No entanto, ao se realizar a contabilização das obras ano a ano, pode-se constatar que o valor real encontrado era de 538 obras (Tabela 1), 14 a mais do que a sinalizada pela página principal do site.

Figura 2 – Número de referências presentes no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre o tema “tutoria” em janeiro de 2021

The screenshot shows the search results page for 'tutoria' on the CAPES Catalog website. The search bar contains 'tutoria' and the 'Buscar' button is visible. Below the search bar, a panel indicates '524 resultados para tutoria' (524 results for 'tutoria'), which is circled in red. The results are filtered by 'Tipo' (Type) and 'Ano' (Year). The 'Tipo' filters are: Mestrado (Dissertação) with 295 results, and Doutorado (Tese) with 119 results. The 'Ano' filters are: 2017 with 66 results, and 2013 with 54 results. The first three results are listed below the filters.

Tipo	Quantidade
Mestrado (Dissertação)	295
Doutorado (Tese)	119

Ano	Quantidade
2017	66
2013	54

Rank	Author	Title	Year	Institution
1.	BARRETO, LEONARDO CLAUDIANO PAES.	Máscaras de Tutoria	07/04/2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
2.	Rodrigues, Carla Dalane Silva.	COMPETÊNCIAS PARA A PRECEPTORIA: construção no Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde	01/06/2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
3.	SILVA, VERONICA CAE DA.	Preceptoría - nexos com a pedagogia histórico-crítica: o caso da Escola de Enfermagem Anna Nery	01/12/2011	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

A fim de sanar possíveis dúvidas quanto ao processo de contagem das obras, foi solicitado a recontagem das obras publicadas ano a ano, por outros dois pesquisadores, de modo que o quantitativo de 538 obras foi confirmado, deste modo constatando a presença de um erro no processo de contagem de obras cadastradas no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.







Tabela 1 - Frequência absoluta dos trabalhos publicados com o tema "tutoria" na plataforma digital do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES de 1993 até 2019

Ano	Número de Publicações	Número de trabalhos atrelados a tutoria no Ead	Número de trabalhos atrelados a tutoria fora do Ead
1993	1	0	1
1994	0	0	0
1995	1	0	1
1996	1	0	1
1997	0	0	0
1998	1	0	1
1999	0	0	0
2000	4	0	4
2001	8	3	5
2002	4	3	1
2003	9	4	5
2004	12	6	6
2005	12	8	4
2006	6	2	4
2007	15	10	5
2008	24	15	9
2009	17	9	8
2010	28	19	9
2011	21	13	8
2012	29	20	9
2013	53	30	23
2014	52	31	21
2015	50	37	13
2016	51	24	27
2017	66	34	32
2018	49	12	37
2019	24	9	15
<b>Total</b>	<b>538</b>	<b>289</b>	<b>249</b>

Fonte: Autoria própria.





Considerando-se o quantitativo de obras publicadas por ano, viu-se que as primeiras publicações com a temática de “tutoria” foram publicadas no ano de 1993 e continuando até o ano de 2019, de forma não contínua, conforme é apresentado na Tabela 1.

Ainda ao se analisar a Tabela 1 é possível distinguir as obras entre aquelas que focam a tutoria no ensino presencial, ou sob o foco de outro componente do ensino, a exemplo do professor formador e por fim, sob o ponto de vista do tutor (alvo do presente estudo). Neste contexto verifica-se que durante oito anos, de 1993 até 2000, os trabalhos publicados pela CAPES focavam na tutoria aplicada ao ensino exclusivamente presencial e o profissional de “tutoria” apresentava variadas funções.

Dentre estas funções, pode-se citar o tutor como a pessoa que auxilia atividades de educação artística, juntamente ao professor oficial (regente) da turma, ou o processo de interação social em que um indivíduo mais experiente, ou mais adiantado na realização de uma tarefa atua com o objetivo de ajudar outro indivíduo, seu parceiro de modo presencial, e a função mais comum dentre os trabalhos analisados, que é o profissional de saúde que acompanha formandos na área de saúde quanto as atividades práticas desenvolvidas fora do contexto da sala de aula.

A partir do ano de 2001 (Tabela 1), até o ano de 2019 é que os trabalhos de tutoria dentro do contexto do ensino a distância foram publicados de forma ininterrupta, sendo que em 2020 não foi publicado nenhum trabalho.

A justificativa para a ausência da publicação de trabalhos para o ano de 2020, talvez seja o estado de pandemia que foi decretado por todo o mundo, o que fez com que trabalhos finalizados durante este ano não tenham tido a oportunidade de serem publicados no site da CAPES.

Do período de 2001 até 2015, os trabalhos sobre o papel do tutor no contexto do Ead tiveram uma tendência de crescimento, conforme apresentado na Tabela 1, de modo que em 2001, um quantitativo de três trabalhos foi publicado, chegando ao pico em 2015, com um total de 37 obras publicadas. Esta tendência de crescimento, embora nítida, não foi contínua ao longo do tempo, conforme pode ser observado para o ano de 2006, onde o número de obras sobre o tema se resumiu em dois trabalhos, mas crescendo substancialmente no ano seguinte (2007), com dez trabalhos disponibilizados no site da CAPES.





A partir de 2016 existe uma tendência a diminuição do quantitativo de trabalhos publicados na área, sendo neste ano disponibilizado no site da CAPES 24 trabalhos, sendo o pico no ano seguinte (2017), com 34 obras. De 2017 em diante o número de obras sobre o tema caem consideravelmente indo para 12 em 2018, 9 em 2019 e zero em 2020.

Deste modo verifica-se que até 2015 o financiamento de estudos sobre a temática de tutoria encontrava-se em grande expansão, mas tais investimento tenderam a diminuir nos anos seguintes talvez em decorrência de muitos dos pesquisadores sobre a temática se desanimarem com a precarização do profissional de tutoria que aumenta ano após ano. Esta precarização é destacada por Almeida (2016), onde a autora destaca, dentre outros fatores, a ausência de vínculo empregatício e de direitos trabalhistas, a baixa remuneração e a falta de estrutura dos polos como itens que desanimam os profissionais de tutoria.

Outro item avaliado no presente estudo foi quanto a principal área de conhecimento a que se referia os trabalhos publicados na área de tutoria no ensino Ead, e para todos os anos foi unânime a área de Educação. Este resultado já era algo de ser esperado, uma vez que a aplicação dos trabalhos de tutoria no ensino a distância é totalmente relacionada a área da Educação, podendo-se destacar ainda os cursos de mestrado e doutorado em Educação como aqueles que tiveram os maiores financiamentos junto a CAPES.

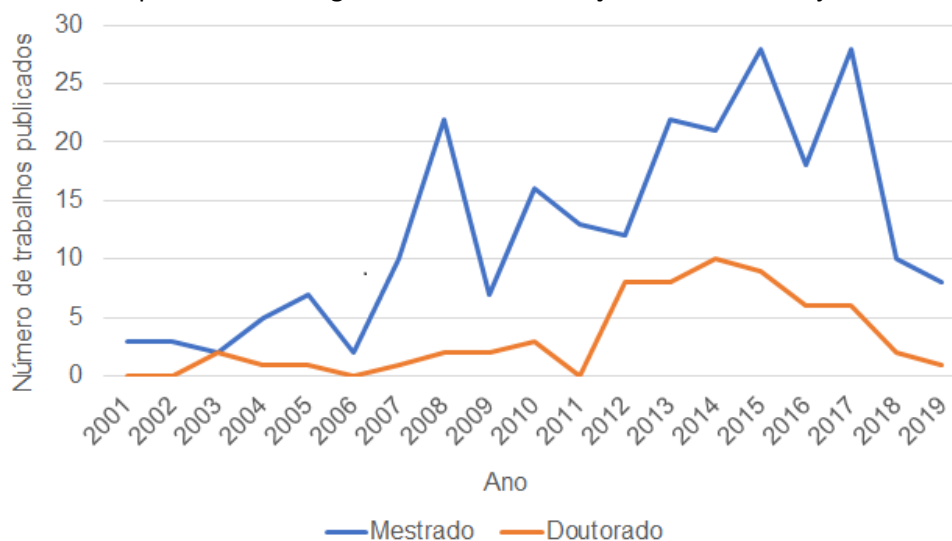
Ainda quanto a este item, foi possível realizar uma análise quanto o quantitativo de trabalhos publicados ano a ano, em relação a natureza do trabalho publicado, se era uma dissertação (trabalho de mestrado) ou uma tese (trabalho de doutorado), de modo a se analisar qual modalidade de curso stricto sensu havia recebido maiores investimentos junto a CAPES.

Deste modo, verifica-se que os trabalhos de cursos stricto sensu, modalidade mestrado foram os que receberam maiores investimentos (Figura 3), se sobressaindo bastante em relação aos trabalhos de doutorado. No ano de 2002, tanto os trabalhos de cursos de mestrado, quanto de doutorado tiveram o mesmo quantitativo de trabalhos publicados (2), sendo para o caso do mestrado, os anos de 2015 e 2017, aqueles com o maior quantitativo de obras publicadas (28), enquanto que o curso de doutorado teve seu pico em 2014 com dez trabalhos publicados (Figura 3).





Figura 3 – Número de trabalhos publicados sobre o tema “tutoria” aplicado ao contexto do ensino a distância no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES até janeiro de 2021



Fonte: Autoria própria.

Com base nos trabalhos analisados, verifica-se ano após ano uma tendência a precarização do profissional de tutoria. Vários são os motivos que contribuem para isso, podendo-se citar a minimização do seu trabalho a apenas “tirar dúvidas”, o que costuma ocorrer em turmas com um número excessivo de alunos matriculados, e que conseqüentemente diminui a qualidade das aulas executadas. Um segundo motivo é a demanda excessiva de trabalhos atribuídas ao tutor, o que o limita mais uma vez a desenvolver suas funções de forma satisfatória (ALMEIDA, 2016; ABREU, 2017).

A fim de tentar minimizar esta situação é importante tentar se construir de forma clara o perfil do profissional tutor, perfil este que não será estático, mas que tenderá a sofrer mudanças com o passar dos anos, assim como ocorrer em outras profissões, conforme destacado por Pimenta (1996), além disso, o Ministério da Educação (MEC – BRASIL, 2007) estabelece que as instituições de ensino devem capacitar o tutor, em seus programas de capacitação profissional, em pelo menos três dimensões, sendo elas: (1) capacitação em mídias de comunicação, (2) capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria e em (3) capacitação no domínio específico do conteúdo.

De acordo com Almeida (2013), a criação do conhecimento compartilhado e o incentivo a participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas dentro do ambiente virtual de aprendizagem é a essência da função do profissional tutor. Os desafios para a realização desta função são diversos, a exemplo da realização do regate



do aluno que tende a se sentir isolado nesta modalidade de estudo. É preciso mostrar a este aluno que os fóruns presentes no Ead servem justamente para permitir a interação dos alunos, aproximando-os entre si, mesmo que de modo online (BRASIL, 2007).

Conforme os “Referenciais de qualidade para educação superior a distância” (BRASIL, 2007), o tutor é um dos personagens que participa de forma ativa da prática pedagógica, contribuindo para a adequação de uma série de etapas, dentre elas, a avaliação e acompanhamento do projeto pedagógico e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional tutor é aquele que tem como missão, atuar no processo de orientação da aprendizagem do aluno nas disciplinas que compõem o ensino a distância, de modo que ele, dentre outras funções deverá motivar os alunos a seguirem firmes em seus estudos e irá para isso utilizar uma série de ferramentas e outros recursos que lhes permitam realizar a construção conjunta do conhecimento junto aos seus alunos.

Sabendo-se da importância deste profissional, pode-se constatar um quantitativo de 538 referências no portal do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo que destes, 289 se relacionavam diretamente a atuação desse profissional no ensino a distância.

Ao se analisar tais trabalhos quanto a área principal de concentração, verificou-se que estes para todos os anos analisados se caracterizam por serem em sua maioria, da área de educação, sendo que os estudos financiados pela CAPES, na modalidade mestrado superam consideravelmente os estudos realizados em cursos de doutorado.

Deste modo, os principais estudos sobre tutoria no ensino Ead que foram financiados por instituições de pesquisa no Brasil se caracterizam por descrever a função deste profissional e os principais desafios em sua atuação, com destaque a desvalorização do seu papel, defronte os demais profissionais do Ead e os baixos salários pagos.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, T. P. de. **O trabalho docente na educação a distância: professor ou tutor?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos.



Disponível em:  
<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/3961/2/Thiago%20Pedro%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

ALMEIDA, A. de. **Estratégias para o monitoramento de ações de tutoria na Educação a Distância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Informação) – Universidade Federal do ABC, Santo André.

ALMEIDA, R. S. F. de. **Precarização do trabalho em educação a distância**. 2016. (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Sociais – Departamento de Sociologia, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21076>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012.

BRASIL. MEC/SEED. Ministério da Educação /Secretaria de ensino a distância. 2007. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865). Acesso em: 04 mar. 2020.

CANVA. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 11 out. 2020.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 05 jan. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Acesso em: 17 nov. de 2020.



## O ENSINO REMOTO NA VISÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-22

Elizete Pereira de Oliva Leão<sup>1</sup>  
Mauricio Alves de Souza Pereira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras-Português. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

<sup>2</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

### RESUMO

A pandemia do coronavírus fez com que todos os setores sociais reformulassem suas formas de trabalho, a exemplo do setor educacional, que precisou modificar o formato das aulas, adotando o ensino remoto. Nesse sentido, este texto realiza uma análise do ensino remoto a partir da visão de professores de educação básica de uma escola pública da cidade de Montes Claros, Minas Gerais. Os dados foram coletados virtualmente, e as discussões aqui empreendidas se embasam em estudos relacionados ao ensino remoto e ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Os resultados obtidos, de acordo com a leitura feita pelos participantes da pesquisa, apontam para desafios que precisam ser contornados, como o acesso às mídias digitais por parte de alunos, a participação familiar na vida dos alunos durante o ensino remoto e o incentivo governamental em formação continuada a respeito do uso das TICs. Além disso, há perspectivas de que as tecnologias passarão a ser cada vez mais incluídas no contexto educacional, de modo a potencializar o ensino e a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Tecnologias da Informação e Comunicação. Ensino-aprendizagem. Visão docente.

### 1. INTRODUÇÃO

Com a pandemia da Covid-19, todos os setores da sociedade precisaram reformular suas formas de trabalho, inclusive o setor educacional. Com o risco de contaminação oferecido pela aglomeração em salas, a legislação brasileira admitiu que os sistemas de ensino, em todos os níveis, adotassem, em situação emergencial, o ensino remoto, de modo que, visando à segurança, alunos tivessem aulas de suas casas, por meio das tecnologias.

Nesse novo contexto, as autoridades federais, estaduais e municipais adaptaram sua forma de ensino e, para adotar a nova modalidade, as redes educacionais lançaram mão dos recursos tecnológicos necessários para fazer com que as aulas continuassem a



ocorrer. Os professores, acostumados com a forma tradicional de ensinar, foram incentivados a procurar informações e se adaptar, criando conexões com os conteúdos de mídia. Esse novo momento fez com que reuniões de planejamentos fossem distantes fisicamente, exigindo mais de professores, escola, pais e alunos, discutindo, aprendendo e refletindo como seria esse ensino remoto na sua totalidade. O ensino presencial, da forma como acontecia há anos, tornou-se, no momento de distanciamento, inviável, de maneira que os professores foram os primeiros a terem de adequar suas metodologias. De acordo com Hackenhaar e Grandi (2020),

dar subsídios aos professores através de processos formativos foi a primeira preocupação dos governos-secretarias. A partir daí também se viu o quanto essa classe carecia de formação. Déficit aliado à necessidade desafiou os gestores públicos a correrem contra o tempo e contra a pandemia, e à distância, propiciar a formação continuada. (HACKENHAAR; GRANDI, 2020, p. 56).

No estado de Minas Gerais, além do trabalho que as escolas fizeram com os alunos no momento de distanciamento, o governo disponibilizou a programação “*Se liga na Educação*”, de modo que os alunos pudessem acompanhar o programa pelo canal “*TV Rede Minas*” e também pelo canal da emissora no *YouTube*. As aulas também estavam disponíveis no site [estudeemcasa.educacao.mg.gov.br](http://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br) e no aplicativo “*Conexão Escola*”.

A Secretaria Estadual de Educação elaborou e disponibilizou aos alunos o Plano de Estudo Tutorado (PET), como alternativa para a continuidade no processo de ensino-aprendizagem neste período em que as aulas estiveram suspensas. O PET é um conjunto de atividades semanais que contemplam as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada escolaridade/componente curricular e respeitam a carga horária de cada um. O material tem a finalidade de orientar e organizar a rotina de estudo do aluno no momento remoto, oferecendo a ele, semanalmente, atividades diversificadas em cada componente curricular. O PET, para o professor, tem a finalidade de nortear suas atividades educativas nessa nova modalidade de ensino, além direcionar o seu diálogo com os estudantes, por meio de diferentes estratégias e mídias. Todas essas ações tinham o intuito de disponibilizar a todos os alunos da rede estadual de ensino a







oportunidade de acesso aos trabalhos e atividades escolares não-presenciais no período de isolamento social.

Em vista desse novo modelo educacional, este texto analisa, a partir da perspectiva docente, o ensino remoto em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Montes Claros, situada na região norte de Minas Gerais. Neste trabalho, busca-se definir os recursos tecnológicos usados pelos professores durante a pandemia, avaliar a participação dos alunos nesse processo de ensino-aprendizagem, apresentar possíveis fatores dificultadores nesse período, além de analisar a participação de pais ou responsáveis e descobrir maneiras de aperfeiçoamento para o próximo ano, caso a situação se mantenha.

Em termos metodológicos, esta pesquisa possui caráter qualitativo, posto que visa observar a avaliação que os professores da instituição escolar anteriormente citada fazem do período de ensino remoto. Para alcançar os objetivos, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, o qual foi respondido por vinte e oito professores da instituição, através do *Google Forms*, contendo nove perguntas, sendo oito fechadas e uma aberta. Por questões éticas, os professores não se identificaram, ficando, assim, livres para responderem às perguntas.

## 2. O ENSINO REMOTO NA VISÃO DOS PROFESSORES

Um formulário foi disponibilizado aos professores da escola pesquisada, no mês de janeiro de 2021, nos moldes já citados, sendo respondido prontamente por 28 professores da instituição. Nesse sentido, são apresentadas, a seguir, as leituras que os discentes fizeram do ensino remoto durante o ano de 2020.

A primeira pergunta feita aos professores foi em relação às ferramentas tecnológicas usadas por eles para ministrar essas aulas e terem um contato maior com seus alunos. Com o isolamento social, devido à política de distanciamento, professores e alunos perceberam a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais.

Dos entrevistados, o *Whatsapp* foi o mais votado, com 96,4%, seguido do *Google Meet*, com 28,6%, e do *Google Forms* 10,7%, sendo que outros como o *Google Classroom*, *chat* do Conexão Escola, *e-mail* e ligações ficaram com 3,6% cada. De acordo com os professores, o *Whatsapp* foi a ferramenta mais acessível. Na leitura feita pelos





professores, os alunos da instituição pública pesquisada ainda enfrentam muitos desafios com relação à conectividade. Muitos deles não possuem computador ou celular com acesso à internet, e muitos dos que possuem realizam o acesso às aulas no celular dos pais, quando estes estão em casa. Esse foi um fator dificultador para o contato de professores e alunos, sobretudo porque, no período em que as aulas remotas ocorriam, muitos pais não se encontravam em suas residências, de modo que o aluno não tinha um acompanhamento mais próximo e efetivo para a realização das atividades. Mesmo assim, os dados apresentados mostram um número expressivo de ferramentas usadas por alunos e professores na realização dessas aulas.

Apesar de as tecnologias, como computador e celular, fazerem parte da realidade de muitos indivíduos, nem sempre elas são bem utilizadas para fins educacionais. Nesse sentido, a pandemia do coronavírus trouxe à tona a necessidade de domínio das TICs para o ensino e a aprendizagem. Segundo Scuisato (2016), “a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”.

Questionados a respeito dos cursos de capacitação oferecidos para os professores como forma de preparação para o atendimento a esses alunos, as respostas foram 75% sim e 25%, não, o que demonstra que a maioria dos professores foi capacitada para essa fase. Apesar de o processo parecer lento e gradual, foi sistemático, os professores e profissionais da educação foram capacitados, apesar do pouco tempo. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação já deveria ser realidade no cotidiano de toda a comunidade escolar, pois o desenvolvimento tecnológico dos últimos tempos tem mostrado que as ferramentas digitais, que estão presentes nas casas de professores e alunos, precisam ser inseridas e utilizadas também dentro das salas de aula. Isso, no entanto, ainda não é visto de forma satisfatória no contexto educacional brasileiro, sobretudo público. De acordo com Fantin e Rivoltella (2012),

embora a presença das tecnologias da informação e comunicação (TICs) não seja algo novo, a inserção curricular da mídia-educação começou a ser mais discutida a partir de diversas pesquisas e experiências escolares com projetos desenvolvidos em escolas, por meio de diferentes formas



previstas na autonomia escolar. No entanto, apesar da diversidade de experiências em mídia-educação no contexto escolar brasileiro, elas ainda não foram devidamente sistematizadas, pois na maioria das vezes são consideradas “práticas isoladas”, que dependem mais do interesse e do trabalho de profissionais do que de políticas públicas a esse respeito. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 82).

Quanto à necessidade de preparo dos professores para lidar com as tecnologias, o filósofo Pierre Levy, desde a década de 1990, alerta a sociedade para a ascensão das TICs, as quais, em sua visão, fazem parte da cultura contemporânea e devem ser potencializadas. De acordo com Lévy, em uma entrevista concedida à revista *Gestão Educacional*,

Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar aquilo que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. E de implementar o know-how pedagógico utilizando essas ferramentas. (MESQUITA, 2013, p. 1).

Coll, Mauri e Onrubia (2010) apregoam três concepções a respeito da relação professor-tecnologia. Na primeira concepção, o processo de ensino e aprendizagem virtual deve estar centrado na dimensão tecnológica, de modo que a tecnologia deve ter implicações positivas e proficientes na aprendizagem do aluno. Para tanto, o docente deve ter domínio do uso das TICs, sabendo utilizá-las da melhor forma em seu trabalho. A segunda concepção, por sua vez, se assenta no acesso à informação por meio das tecnologias digitais. Nela, além de possuir o domínio das TICs, o professor deve ser um mediador entre os discentes e a informação, fazendo com que esses alunos desenvolvam uma visão crítica acerca dessas informações e, a partir disso, alcancem uma aprendizagem significativa. Por fim, postula-se a concepção do processo de ensino-aprendizagem virtual ancorado na construção do conhecimento, de maneira que o



docente pode desenvolver seu trabalho com programadores e designers a fim de construir ferramentas para serem usados no ensino.

Para Fischer (2012), há três áreas que devem ser destacadas para os professores a fim de promover, com as mídias digitais, o efetivo aprendizado: (i) aprender, trabalhar e colaborar, de modo que alunos e professores consigam explorar as múltiplas formas de aprendizagem com a tecnologia, além de trabalhar de forma colaborativa por intermédio das TICs; (ii) novos espaços de aprendizagem, em que se deve descobrir diferentes designs que possibilitem o trabalho colaborativo, lançando mão das tecnologias digitais, trabalhando os mais variados campos para aprendizagem e (iii) as novas mídias e tecnologias, que devem apresentar interfaces que permitam novas e diversificadas técnicas de ensino, bem como a metodologia de uso dessas técnicas.

Quanto à participação dos alunos nesse processo, 42,9% consideraram regular, 46,4% satisfatória e apenas 10,7% viram como ruim. Nesse novo formato, na leitura feita pelos docentes entrevistados, os alunos foram regulares no quesito participação. A pandemia os colocou diante do desafio de mudarem o seu modo de pensar frente a essa nova proposta, com tendência a melhorar cada vez mais. Professores tentaram, de certa forma, preparar um ambiente para receber esses alunos. Conforme Moraes (2003), os ambientes desejáveis são aqueles que se preocupam em resgatar e cultivar alegria na escola, ambientes que contribuem para o desenvolvimento de experiências ótimas de aprendizagem, onde as crianças possam se sentir mais felizes e emocionalmente mais saudáveis.

No modelo de ensino remoto, devido à distância física, a interação entre professor e aluno é dificultada, e os alunos tendem a se sentir desamparados. Com isso, o modelo de ensino deve prezar não só pelos conteúdos curriculares, mas trabalhar de modo a promover o acolhimento dos discentes e permitir sua efetiva participação no sistema educacional virtual. De acordo com Moran (2015), “a comunicação afetiva – com apoio das tecnologias – nos ajuda a aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos. O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora”. Para esse mesmo autor,



a aprendizagem depende também da motivação profunda, se é intrínseca ou extrínseca. Na intrínseca, a pessoa não depende de controle externo, de premiação ou punição. Na extrínseca, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração, medo. O ensino híbrido combina algumas dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca. A aprendizagem extrínseca é útil para criar hábitos, rotinas e procedimentos, sobretudo com crianças, mas, posteriormente, é mais importante que seja internalizada pelos próprios estudantes (MORAN, 2015, p. 47).

Assim como os alunos, a participação dos pais e responsáveis também foi questionada e, como resposta, obteve-se de 53,6% dos entrevistados que tal participação foi regular, 42,9% satisfatória e apenas 0,35% considerou ruim. Cabe às famílias essa função de transmitir e amparar o trabalho da escola, visto que, como postula Oliveira (1993, p. 92), “[...] uma das funções principais da família é a função educacional [...]”. A pandemia foi o momento de garantir e fortalecer esse laço entre família e escola, tornando essa relação mais confiável e fortalecida. Na leitura dos professores entrevistados, já havia, antes do ensino remoto, uma dificuldade quanto à presença dos pais na vida escolar de seus filhos. No período de pandemia, em que os alunos, mais do que nunca, precisaram do acompanhamento familiar para a execução das atividades, nem todos os pais puderam dar auxílio, seja pela necessidade de trabalhar e o pouco tempo em casa, especialmente no período em que ocorrem as aulas remotas, seja pela falta de conhecimentos sobre as tecnologias e sobre os conteúdos curriculares. Esse panorama evidencia que não só alunos e professores precisam ser capacitados para lidar com as TICs na educação, mas também a instituição familiar.

Outra questão proposta foi a respeito do material disponibilizado pelo governo: “O PET atendeu de maneira significativa às necessidades dos alunos?”. Dos entrevistados, 64,3% responderam que parcialmente, 21,4% sim e 14,3% disseram que não. De acordo com as respostas, percebe-se que é preciso melhorar esse material para que atenda a essas necessidades discentes. O PET, de acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, atendeu parcialmente às necessidades dos alunos nesse período.

Com a finalidade de orientar e organizar a rotina de estudos do aluno nesse momento remoto, o material disponibilizado buscou seguir as habilidades previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O material foi disponibilizado mensalmente,





contemplando quatro semanas de estudos, com teorias e atividades de todos os componentes da grade curricular da educação básica. Os documentos traziam, a cada semana, uma unidade temática a ser trabalhada, objetos de conhecimento, habilidades a serem mobilizadas – de acordo com a BNCC – e a relação com outros conteúdos interdisciplinares.

O PET, apesar de ser o principal material didático utilizado no ensino remoto em Minas Gerais, na leitura dos professores entrevistados, possivelmente, não foi totalmente satisfatório devido a inúmeros fatores como o difícil acesso a esse material e à internet por parte de muitos alunos, poucos recursos tecnológicos (como computador e celular), ausência de auxílio nas atividades em casa por parte dos pais, carência de materiais complementares etc. Para Moraes (2003, p.210), “no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de prática, relações e identidades”. Nesse sentido, a distância e a dificuldade de comunicação entre alunos, pais e professores dificultou o processo de ensino e aprendizagem.

Indagados acerca da volta às aulas, caso continuem a ocorrer no formato remoto, sobre os aspectos em que deveria haver mais mudanças para que seu trabalho fosse mais bem desenvolvido, dos 28 entrevistados, 39,3% disseram que deveria ser na participação dos responsáveis; 28,6% nas ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela escola, 25% no material didático fornecido pelo governo e 7,1% no suporte da instituição. De acordo com esses dados, infere-se o quanto a participação dos responsáveis e as ferramentas tecnológicas podem fazer a diferença no ensino e na aprendizagem. Trabalhar novas estratégias de transmissão de conteúdos, maior participação da família, plataformas digitais mais acessíveis e organização escolar são fatores essenciais para o bom desempenho do trabalho escolar.

Inquiridos se se sentiam capacitados para mais um ano nesse formato, 57,1% disseram que sim, 35,7% disseram que estão parcialmente preparados e 7,1% disseram que não se sentem preparados. A hipótese desse resultado, parcialmente, pode estar ligada ao material, capacitação e participação dos responsáveis, como já foi citado anteriormente.

Ademais, na última questão fechada, os professores foram questionados sobre o aprendizado desses alunos: se eles estariam de fato com as competências e



habilidades necessárias para as próximas séries. Dos 28 entrevistados, 71,4% disseram que parcialmente, 21,4% foram afirmativos e 7,1% responderam que não. Essa resposta pode ser relacionada com a questão anterior: professores mais capacitados, alunos mais preparados. Foi um período que trouxe mudanças, descobertas e adaptações e, como todo novo processo, houve muitas dificuldades. Todos precisaram se adaptar ao novo contexto e em curto prazo, visando a uma melhor aprendizagem.

Nesse âmbito, Libâneo (2007, p. 309) assevera que “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. É preciso, portanto, buscar esse planejamento de maneira efetiva, em todos os segmentos, para dar continuidade a esse trabalho. Nessa mesma linha, é importante dar destaque à pontuação de Moran, Masetto e Behrens (2013), de que “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 31).

A última questão pedia para que o professor apontasse, caso tivesse percebido, pontos positivos nessa etapa. Do total de entrevistados, apenas dois não detectaram pontos positivos. 26 dos professores citaram como pontos afirmativos: maior interação simultânea com os alunos, necessidade de maior participação dos pais, aprendizagem tecnológica e a valorização dos professores, entre outros. Ao final desse processo, foram apontados pelos professores, na sua maioria, pontos positivos, o que leva a crer no empenho que esses profissionais tiveram durante o processo. Apesar de todas as dificuldades, houve uma participação familiar, maior valorização da escola e do professor, uma vez que muitos perceberam o quanto é árdua a missão de ensinar, tudo isso somado a alguns valores como cooperação, solidariedade e empatia, elementos necessários para esse novo formato. Nesse cenário, Hackenhaar e Grandi (2020, p. 66) alegam que, nesse modelo de ensino, “é necessário repensar o papel da escola e da sociedades na formação das novas gerações a partir desse novo tempo em que estamos vivendo. Aquilo que faz sentido manter e o que devemos transformar”.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações feitas, infere-se que, com as aulas presenciais suspensas devido às medidas de isolamento social, as aulas remotas surgiram como uma forma de reduzir e amenizar os impactos provocados pelo COVID-19. Assim como a maioria das instituições, a escola eleita para esta pesquisa enfrentou um grande desafio, tendo que se adaptar a um ensino a distância, mesmo havendo muitos profissionais e alunos sem preparação, apoio técnico ou estrutura necessária para essa nova modalidade de ensino-aprendizagem.

Como se observou, ao longo do texto, os professores apontaram como principais desafios do ensino remoto a dificuldade de conexão por parte dos alunos, muitos dos quais não tinham acesso a celulares, computadores e internet; a pouca participação dos alunos nas aulas remotas, a ausência familiar na educação dos filhos e a deficiência do material didático ofertado pelo governo.

Por outro lado, os entrevistados também relataram que, caso seja necessário dar continuidade ao sistema de ensino remoto, eles já se sentem mais capacitados para lidar com as TICs, porém acham necessário que haja maior incentivo em formação continuada para o trabalho com ferramentas digitais.

Por fim, é possível perceber que, apesar de trazer muitos desafios ao contexto educacional, a pandemia mostrou que a escola pode – e deve – ser repensada, sobretudo no tocante à inserção de tecnologias ao trabalho docente. É preciso que, nesse modelo de ensino, que é novo para todos os indivíduos, a escola aja de maneira acolhedora, tanto para alunos quanto para professores, pois todos eles estão em um processo contínuo de aprendizagem, afinal, retomando Paulo Freire, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

### 4. AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Capes, na figura do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e ao subprojeto “Percorrendo as trilhas do texto: a leitura e a produção textual na escola”, da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).





## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.
- HACKENHAAR, A. S.; GRANDI, D. *Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia*. In: PALU, Janete; SCHUTZ, Jenerton Alan; MAYER, Leandro. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020.
- LIBÂNEO, J. C. *et al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MESQUITA, D. *Internet e escola de mãos dadas*. Revista Gestão Educacional, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.gestaoeducacional.com.br/index.php/reportagens/entrevistas/115-internet-e-escola-de-maos-dadas>>.
- MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013.
- OLIVEIRA, P. S. *Introdução à Sociologia da Educação*. São Paulo: Ática, 1993.
- Moran, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: Bacich, L. Neto, A. T. Trevisani, F.M (orgs). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.



## O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DIDÁTICAS NO CONTEXTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-23

George Pereira Brito <sup>1</sup>  
Maria Beatriz Bezerra de Brito <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduado do curso de Letras. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Letras. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

### RESUMO

Este trabalho dedica-se a analisar os processos que envolvem as produções de Organizações Didáticas (OD) voltadas para o ensino médio no programa de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba, em Monteiro. Pautados a partir de uma perspectiva interacionista, recorreremos aos suportes teórico-metodológicos propostos por Cosson (2009), ora por Dolz Schneuwly (2004) voltados para a elaboração de Sequências Didática (SD), visto que, durante o tempo de intervenções dos bolsistas já foram elaboradas algumas sequencias cujos alunos precisaram buscar alternativas adequadas a cada turma e essas produções visam atender a um número limitado de aulas cedidas pelo professor preceptor nas turmas de Ensino Médio (EM) da Escola Cidadã Integral.

**Palavras-chave:** Organização didática. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa.

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é decorrente das ações que desenvolvemos durante as intervenções realizadas no programa Residência Pedagógica em uma Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT) da cidade de Monteiro, interior do cariri paraibano.

O interesse em pesquisar os processos que envolvem as produções das Organizações Didáticas surge a partir das experiências adquiridas durante as produções desses materiais e de nossas inquietações ao percebermos, mediante a aplicação de um questionário feito através da plataforma de formulários do Google, como tem sido esses processos para outros bolsistas cujas aplicações das organizações foram nas mesmas séries do Ensino Médio (EM), ou seja, oito residentes produziram um só material para as intervenções que foram realizadas em quatro turmas do 1º ano do Ensino médio.



As intervenções, realizadas em duplas, deveriam atender a um número limitado de aulas, desta forma, geralmente eram destinadas dez aulas aos residentes e as outras dez eram de responsabilidade do professor preceptor, e durante este momento de intervenção do professor, os residentes escreviam propostas em grupo, ora em duplas para as próximas aulas com a supervisão do orientador do programa.

O que nos chama atenção, neste momento, é como se dá este processo de criação dessas propostas, visto que é um grande desafio a estes alunos-residentes pensarem, sobretudo, nas inovações que trarão para estas propostas, fugindo de um modelo monótono, como são rotuladas as aulas de língua portuguesa.

Para tanto, elaboramos um questionário na plataforma Google Forms para os alunos-residentes com as seguintes perguntas:

- Qual das Organizações Didáticas (OD) você mais gostou de produzir? Por quê?
- Qual (is) a (s) dificuldade (s) enfrentada (s) durante o processo de criação das OD?
- As organizações didáticas foram baseadas no modelo de:
- Quais são sua opinião sobre as sequências didáticas fornecidas pelo Estado?

## 2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas, com o intuito de fortalecer o campo da prática, conduzindo os licenciados a terem contato com vivências reais da escola básica, ou seja, que eles possam colocar em prática as teorias adquiridas ao longo do curso, buscando uma aproximação entre a instituição de ensino superior e a escola, de forma que possam trabalhar juntos na formação de professores.

O programa tem como objetivo estreitar os laços que há entre a universidade pública e a educação básica. Essa parceria acontece através do professor preceptor (professor titular da disciplina de língua portuguesa da escola) e entre o coordenador da Residência (professor universitário que coordena o andamento do projeto) e os residentes que fazem parte do programa.

As atividades desenvolvidas ao longo do período de atuação da residência acontecem por meio de reuniões semanais com os alunos bolsistas, professor preceptor





e coordenador do projeto, em que são discutidos textos necessários para o processo de formação docente, como também textos bases do governo sobre a educação pública.

Após estes momentos de encontro para discutir as teorias relacionadas à educação pública e suas dificuldades, o residente passa por alguns processos anteriores à intervenção. Primeiro, acontece o momento de observação das aulas de língua portuguesa do professor preceptor, em que os residentes vão se ater às etapas necessárias para o funcionamento das aulas, o que Moraes, Ramos e Galiuzzi (2015, p. 95) consideram como é que

[a] reflexão sobre a prática e a análise cotidiana das ações desenvolvidas com os alunos que contribuem efetivamente para tomadas de consciência sobre as questões de ensinar e aprender, e conseqüentemente, o conhecimento vai se tornando mais complexo, com condições de oferecer, cada vez mais, respostas aos problemas que vão se apresentando.

Logo após este momento de observação, acontece o momento de discussão e análise das aulas observadas, para que só depois iniciar as intervenções em sala de aula.

A Residência Pedagógica, diferentemente do estágio supervisionado, traz para os professores em formação experiências mais completas, devido ao tempo de duração que o estágio não oferece, visto que o tempo de contribuição do residente é de 18 meses, além de estar diretamente em contato com a educação básica observando, refletindo e realizando intervenções.

### **3. CONSTRUÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES DIDÁTICAS**

Uma das atividades recorrentes na Residência é a criação de organizações didáticas. Para construí-las é interessante que pensemos em que teórico vamos estar embasados. Desta forma, podemos citar duas tipos de reflexões teórico-metodológicas que foram trabalhadas pelas duplas da residência.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito e que procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros textuais e das mais diversas situações de comunicação.





Segundo Marcuschi (2008) os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly, é desenvolvida da seguinte forma: primeiro por uma *apresentação da situação*, a *primeira produção*, os *módulos* e a *produção final*. A *apresentação da situação* é o momento em que é definido e formulado o que vai ser desenvolvido com os alunos, se vai ser trabalho o gênero oral ou escrito, levando em consideração o gênero que vai se trabalhado, para quem vai ser produzido, a sua modalidade e a forma da produção, ou seja, onde vai ser vinculado a produção final, se será para um jornal, internet, ou radio etc.

A *primeira produção* é a primeira produção do gênero, que pode ser individual ou coletiva e que será avaliada pelo professor, em que poderá ser uma forma de esboço do gênero para que seja aperfeiçoado durante os módulos, ou uma forma de o professor saber o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero.

Os *módulos* são caracterizados pela prática do gênero textual, de forma que seja treinado suficientemente para que possa ser feita a elaboração da produção final do texto, sendo que os módulos podem ser vários, conforme a necessidade de aperfeiçoamento do texto a ser produzido.

A *produção final* é o momento destinado para a última produção do gênero, em que o aluno coloca em prática o que foi aperfeiçoado durante os módulos, e é nesse momento em que o professor pode fazer uma avaliação somativa e não apenas formativa. Durante esse processo o aluno terá controle da sua aprendizagem, sabendo o que fazer, e porque fez ou como fez.

Ainda de acordo com os autores citados acima, a estrutura de base de uma sequência deve conter um momento de abertura, com a apresentação da proposta de estudo, na qual deve ser exposta de maneira detalhada a tarefa na qual os alunos deverão realizar. Ainda assim, faz-se necessário haver uma produção inicial ou diagnóstica, para que o professor possa avaliar as capacidades já adquiridas e reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, para que possa, a partir disso, adequar as atividades que serão realizadas a realidade de cada um.

Após esta etapa, o trabalho se concentra nos momentos para realização de algumas atividades de composição do gênero textual escolhido. Os momentos escolhidos podem variar de acordo com a duração das aulas e/ou com o conhecimento que os alunos já trazem acerca do gênero escolhido. Após os momentos descritos, dá-





se início à “produção final”, que é o momento em que alunos colocam em prática o que foi adquirido durante os momentos anteriores e também de avaliação dos trabalhos produzidos.

Para Rildo Cosson, o professor deve apresentar aos alunos e trabalhar os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do seu dia a dia, sendo que é fundamental que os discentes entendam que o texto é produzido diariamente e em todos os momentos em que estamos nos comunicando, tanto na forma escrita quanto na oral. Sendo assim, Cosson apresenta uma sequência didática em que antes de adentrar no assunto, ou seja, no texto, haja primeiro uma motivação que faça relação com o texto literário que será usado, para que os alunos façam inferências e perceba que tal assunto faz parte do seu cotidiano, e assim, só após esse momento adentrar e discutir o texto literário, como Rildo Cossoni justifica:

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (COSSON, 2012, p.41).

Na sequência básica de Rildo Cosson é apresentado um método para trabalhar o texto literário, tendo como etapas uma motivação, introdução, leitura e interpretação. Em que a motivação se destina ao um momento em que o professor faz alguma dinâmica ou momento de leitura que faça referência ao texto que será trabalhado. Na introdução, o texto literário é apresentado aos alunos, e a partir de então inicia a leitura, e finaliza com o momento de interpretação do texto, levando em consideração o que foi discutido no momento de motivação e fazendo relação ao que foi lido no texto com alguma produção final.

Para entendermos como os professores em formação reagem a este processo de produção das organizações didáticas elaboradas para o momento de intervenção,



elaboramos um questionário na plataforma do Google formulário, para saber suas das impressões a respeito das sequências didáticas produzidas por eles e também das que são fornecidas pelo Estado. As perguntas foram: *Qual das Organizações Didáticas (OD) você mais gostou de produzir? Por quê? Qual(is) a(s) dificuldade(s) enfrentada(s) durante o processo de criação das (OD)?; As organizações didáticas foram baseadas no modelo de: Rildo Cosson; Grupo de Genebra ou outros; Quais é sua opinião sobre as sequências didáticas fornecidas pelo Estado?*

Referente à primeira pergunta, quatro residentes responderam que tiveram mais facilidade em elaborar a organização didática de variação linguística (a primeira a ser produzida no início de 2019), e as justificativas foram variadas, por exemplo, alguns alegaram que nela tiveram mais autonomia na produção, na escolha de exemplos e que, por ter sido a primeira organização didática produzida estavam empolgados, também por gostarem do conteúdo. Dois residentes relataram que gostaram mais da OD referente à leitura de livros, porque, segundo eles, foi a OD mais didática e “diferente”. Apenas um escolheu a OD que trabalhou o período barroco.

A segunda pergunta que questionava quais dificuldades nas construções das OD obtiveram respostas muito semelhantes, pois relataram que elaborar em grupo e as opiniões divergentes eram um problema, além de elaborar uma proposta que fosse inovadora e atrativa aos alunos. Quanto à terceira pergunta, cinco residentes responderam que trabalhamos com o modelo de OD de Rildo Cosson, dois residentes responderam que trabalhamos com as duas teorias, e apenas um residente respondeu que nos baseamos no grupo de Genebra.

E a quarta e última pergunta era voltada à opinião dos residentes sobre as sequências didáticas fornecidas pelo Estado e que, podemos dizer que, de acordo com as respostas dos residentes, são medianas, pois boa parte das respostas dizem que estas sequências precisam de melhora, outros comentaram que elas são exaustivas e mecânicas, não obtendo nenhum rendimento por parte do alunado.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas que obtivemos ao questionário pudemos observar que, os alunos-residentes consideraram a primeira sequência produzida como a melhor produção, porque, por ser a primeira, aconteceram alguns encontros apenas para



discutir os textos teóricos e os modelos apresentados pelos autores. Estes encontros que antecederam as intervenções foram fundamentais para o entendimento da construção do gênero.

Acreditamos que seja de extrema importância desenvolver um trabalho mais focado na construção das OD nas equipes de residência, visto que, nem todos os residentes já tiveram contato com a sala de aula sob a perspectiva do professor e nem sempre tiveram contato com o estágio supervisionado, assim como, apenas o componente curricular de estágio supervisionado em língua portuguesa não é o suficiente para a preparação destes alunos para a docência.

## REFERÊNCIAS

- CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética**. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Disponível em: < [http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16\\_09.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf) > Acesso em 10/10/2019
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB Nº:5/2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. Parábola Editorial, São Paulo, 2008.





## QUÍMICA VERDE: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-24

Michelle de Moraes Brito <sup>1</sup>  
Kariny Mery Araujo Cunha <sup>2</sup>  
Francilene Pereira da Silva <sup>3</sup>  
Márcia Valéria Silva Lima <sup>4</sup>

<sup>1</sup> Mestranda em Química. Universidade Federal do Piauí- UFPI

<sup>2</sup> Doutoranda em Química. Universidade Federal do Piauí – UFPI

<sup>3</sup> Discente de graduação em Licenciatura em Química – IFPI

<sup>4</sup> Doutora em Química. Professora do curso de Licenciatura em Química- IFPI

### RESUMO

A Química Verde tem por objetivo a busca por soluções para diferentes questões ambientais, por meio de técnicas e metodologias com vistas à redução e, especialmente, a eliminação de resíduos que sejam prejudiciais ao meio ambiente e ao bem-estar do ser humano. Tal temática, pode ser incorporada a diferentes conteúdos de química em sala de aula a fim de evidenciar os conhecimentos sobre a transversalidade do tema ao meio ambiente. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou analisar a percepção dos alunos sobre a Química Verde no ensino de química, onde foi aplicado um questionário contendo cinco questões relacionadas à temática, para a coleta das impressões sobre a definição, função e áreas de estudo da Química Verde, como também a sua relação com a educação ambiental, o qual foi aplicado em duas turmas de 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Cocal-PI. Os resultados indicaram que embora os alunos tenham assinalado a opção correta com relação ao tema, não conseguiram expressar de forma mais específica os conhecimentos envolvendo o assunto. Logo, a pesquisa demonstrou que são necessárias mais discussões no ensino de química sobre a Química Verde, pois seu estudo proporciona além de conhecimentos químicos, a formação de sujeitos mais críticos e atuantes em sociedade frente aos diferentes problemas ambientais ocasionados com atividades químicas.

**Palavras-chave:** Ensino de química. Meio ambiente. Química limpa. Concepções.

### 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, questões ambientais têm ganhado espaço na vida de parte significativa da população mundial, tornando-se pauta de reuniões entre diferentes Chefes de Estado, a fim de promover meios de minimizar os efeitos desastrosos sentidos pela natureza através do crescente desenvolvimento da sociedade (LENARDAO *et al.*, 2003; SERRÃO; SILVA, 2010).



Neste contexto, vale destacar a responsabilidade de diferentes processos químicos no desencadeamento dos mais variados problemas ambientais, tais como a poluição da natureza ocasionada por atividades que geram resíduos tendo como fim o seu descarte ao meio ambiente (ROLOFF; MARQUES, 2014).

Desse modo, a Química Verde (QV), também conhecida como Química Limpa, surge como uma forma de prevenção a esses problemas ocasionados por ações realizadas nesta área (SILVA; LACERDA; JUNIOR 2005). Com isso, a QV segundo Leal e Marques (2008, p. 31) objetiva "ampliar a formação dos saberes específicos, pois avalia que é preciso ir além da simples identificação dos problemas ou saber como estes se constituem". Nesse sentido, trazendo soluções para estas questões, por meio de técnicas e metodologias com vistas à redução e, especialmente, a eliminação de resíduos que sejam prejudiciais ao meio ambiente e ao bem-estar do ser humano (ROLOFF; MARQUES, 2014).

Segundo Prado (2003), os conceitos de QV devem ser implementados em cursos de formação de profissionais, químicos e professores de química, visto que diferentes cursos de formação em química têm a química ambiental incluída em seus currículos. No entanto, apenas uma pequena parcela explora os métodos laboratoriais sobre como prevenir a produção de resíduos indesejáveis e que trazem danos ambientais, o que se constitui a função primordial da QV.

No ensino de Química, especialmente, é possível trabalhar múltiplos assuntos abordando questões ambientais favorecendo a contextualização dos conteúdos no Ensino Médio, incluindo os princípios da Química Verde propiciando a desmistificação da visão negativada da química, pois a educação constitui-se com uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos, atuantes e cientes de conteúdos básicos necessários para transformação da sociedade no qual está inserido (PRADO, 2014).

No entanto, Mestres (2005) explica que geralmente a ligação entre objetivos e conceitos trabalhados na QV, assim como as áreas de pesquisa que a integram não ficam evidentes nos cursos em que são implementadas, o que pode ser facilmente percebido entre especialistas e pesquisadores. Desse modo, segundo Maximiano *et al.* (2009) é pertinente analisar de que forma essa relação tem sido trabalhada entre os estudantes.

Pesquisas indicam que a temática é pouco popular dentro do ambiente escolar, isto é, é um tema pouco trabalhado em sala de aula, evidenciando que se fazem





necessários estudos nesta área. Nesse seguimento, a presente pesquisa buscou analisar a percepção de alunos do 3º ensino médio sobre a Química Verde no contexto de ensino de química. Para isso, aplicamos um questionário para caracterizar as concepções dos alunos e verificar como os mesmos concebem seu conceito, função e áreas de atuação.

## 2. METODOLOGIA

O trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa a respeito de tal proposta Dal-Farra e Lopes (2013, p. 67) explicam, “a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação”.

A pesquisa foi realizada com 68 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública situada na cidade de Cocal-PI, no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Para tanto, foi aplicado um questionário, a fim de conhecer a percepção que estes alunos possuem em relação ao tema proposto. Tal questionário foi baseado no material produzido por Araújo *et al.* (2017).

O questionário utilizado era composto de 5 questões trazendo aspectos referentes a temática em foco. A primeira questão abordava o conceito de Química Verde, onde foram dadas duas opções, uma delas trazendo uma resposta adequada e outra não condizente com a pergunta. Essa primeira questão tem sua relevância em analisar se o aluno é capaz de perceber a definição que melhor explica o conceito em questão. Na segunda questão os alunos foram questionados sobre a implementação da Química Verde na matriz curricular da disciplina de química, os quais deveriam assinalar a opção sim ou não. Com esse questionamento, é possível reconhecer o nível de importância que tal temática apresenta para os alunos, do ponto de vista de ser inserida entre os tópicos explorados na química. A terceira explorava os objetivos da Química Verde, onde os alunos poderiam assinalar alternativas que melhor se aproximassem de sua visão sobre o foco da temática. Na penúltima questão foram abordadas as áreas de estudo da Química Verde, onde se procurou analisar as ligações que os alunos fazem entre a temática e seu campo de atuação. A quinta e última questão, buscou perceber se alunos fazem distinção entre o estudo da química verde e da química ambiental.

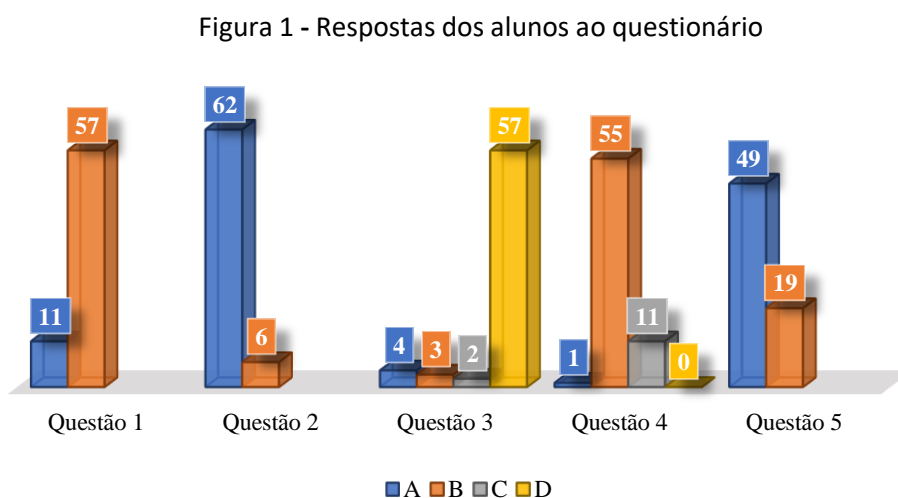




Após a coleta dos dados, estes foram organizados em gráficos para posterior análise.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 exibe os resultados alcançados através das respostas dos estudantes participantes da pesquisa ao questionário aplicado, os quais foram organizados na forma de gráfico de barras, a partir das alternativas assinaladas nas questões.



Fonte: Autoria própria (2019).

Com relação à primeira questão, pode-se perceber que a maior parte dos alunos marcou a alternativa que melhor representa a Química Verde, demonstrando uma concepção apropriada a respeito do seu conceito.

O mesmo foi observado no estudo realizado por Araújo *et al.* (2017) que teve como foco investigar as concepções de 320 alunos de nível Médio de uma Escola Profissional estadual sobre QV. Para a realização da pesquisa os autores fizeram, inicialmente, o levantamento das concepções prévias dos alunos e após abordaram o tema em forma de aulas expositivas dialogadas. Os resultados obtidos indicaram que os alunos apresentam limitações em sua compreensão sobre o papel e os objetivos da Química Verde, não sabendo discernir sobre a diferença entre química verde e química ambiental. Assim, pesquisas desse tipo são importantes para o direcionamento do planejamento didático de modo a auxiliar professores e alunos na abordagem e construção dos conceitos, respectivamente, englobados na QV.



A análise das respostas dada a questão permite verificar que, embora pesquisas apontem que questões ambientais sejam pouco abordadas em sala de aula os alunos participantes da pesquisa demonstraram reconhecer a relevância e papel da QV frente aos problemas ocasionados por diferentes atividades químicas (LIMA; MOREIRA; SÁ, 2016).

Na questão seguinte, houve quase unanimidade nas respostas acerca da implementação da química verde na matriz curricular de química, onde 91% dos alunos admitem a relevância de se trabalhar a temática dentro de sala de aula, corroborando com o que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que descrevem que o conhecimento químico “deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas” (BRASIL, 2006).

Estudos apontam que a imagem que muitos têm da Química está relacionada a diferentes problemas provenientes de atividades industriais, vindo tal percepção desde meados do século XX (FERREIRA; ROCHA; SILVA, 2013). Dessa forma, trazer a temática da Química Verde para dentro da sala de aula é importante tanto para desmistificar aspectos negativos relacionados à Química, quanto discutir a possibilidade de redução dos impactos ocasionados na natureza pela produção de diferentes produtos utilizados pela humanidade.

Nesse sentido, Goes *et al.* (2013) explica que a QV permite ao aluno a possibilidade de estabelecer ligações entre a química a outras disciplinas e aspectos do cotidiano. Por isso Eilks e Rauch (2012 apud GOES *et al.*, 2013) consideram que estudar a QV possibilita além da aprendizagem de conceitos fundamentais de química, a criticidade e participação ativa no desenvolvimento sustentável da sociedade.

Quando questionados sobre o objetivo da química verde houve um maior número de respostas na alternativa que declara que a química verde objetiva “Trocar uma matéria prima poluente por uma que não traga danos ao ambiente”, com 86% das respostas. Esse resultado foi diferente ao observado no trabalho de Araújo *et al.* (2017), onde esta foi assinalada apenas por 1% dos alunos. Embora todas as alternativas abordassem os objetivos da Química Verde todos os alunos participantes optaram por



marcar apenas uma única opção, esse fato pode estar relacionado ao conhecimento restrito sobre os princípios da química verde.

Tal resultado pode estar relacionado com um dos principais objetivos defendidos pela Química Verde, que é o planejamento na produção de produtos e a realização de processos químicos com vistas a redução, ou completa extinção de subprodutos ocasionados por essas atividades (GOES *et al.*, 2013) seja um dos aspectos mais difundidos sobre a QV.

Na questão quatro, os alunos foram questionados sobre as áreas de estudo da química verde, onde 82% assinalou que “Uso de fontes de matéria-prima renovável” e apenas 2% relacionou a temática com a busca por eficiência energética. As alternativas tratavam de diferentes áreas que poderiam ser associadas com a química verde, no entanto, os alunos optaram por assinalar apenas uma alternativa. Sabendo que a QV apresenta pelo menos 12 princípios, como: Prevenção, Economia de Átomos, Síntese de produtos menos perigosos, Desenho de produtos seguros, Solventes e auxiliares mais seguros, Eficiência de energia, Uso de fontes renováveis de matéria prima, evitar a formação de derivados, Catálise, Desenho para degradação, Análise em tempo real para a prevenção da poluição e Química intrinsecamente segura para a prevenção de acidentes (LEONARDAO, 2003; PINHEIRO; LANDO; CARPES, 2012).

Na última questão, foi requerido dos alunos estabelecerem se existe diferença entre o estudo da química verde e da química ambiental, sendo que 72% dos estudantes optaram pela alternativa que afirma haver diferença entre a QV e a educação ambiental, salientando que a química verde visa o desenvolvimento e o estudo de técnicas e metodologias que eliminem ou diminuam o uso de produtos ou subprodutos tóxicos, nocivos à saúde humana e ao meio ambiente enquanto que a química ambiental estuda os processos químicos. Santos e Royer (2018) apontam que a QV tem por objetivo “a viabilização de processos e produtos de maneira a evitar ou minimizar o impacto negativo causado ao homem e ao meio ambiente”.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados percebe-se a necessidade de mais discussões sobre a temática em sala de aula, cujas atividades como: seminários, gincanas, vídeos, imagens, jogos entre outros; podem auxiliar na divulgação de





informações, favorecendo um conhecimento mais abrangente sobre a Química Verde. Proporcionando assim, aos discentes uma participação mais ativa e crítica em sociedade, contribuindo também na tomada de decisões que colaborarem positivamente com o desenvolvimento sustentável do planeta.

Portanto, por meio do trabalho realizado observou-se que os alunos participantes da pesquisa demonstraram conhecimentos superficiais sobre a temática, ficando evidente a necessidade de mais exposições sobre a definição e princípios de Química Verde. No que tange ao ensino de Química, esse tipo de discussão contribui de maneira efetiva no processo de ensino e aprendizagem, pois viabiliza a contextualização de conteúdos pertinentes a temática. Além de cooperar no desenvolvimento de sujeitos mais críticos e atuantes em sociedade, e contribuir para a desmistificação de que a Química é algo ruim e prejudicial para os seres vivos e o meio ambiente.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, F. J. de O. *et al.* Química verde: concepções dos alunos de uma escola estadual de ensino profissional do Crato-Ce. In: IV Conedu- Congresso Nacional de Educação, 1, 2017, João Pessoa- PB. **Anais...** João Pessoa: UEPB.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnologia, Ministério da Educação. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2006. 135 p.
- DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: Pressupostos teóricos. **Revista Nuances: estudos sobre Educação.** v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- FERREIRA, V. F.; ROCHA, D. R.; SILVA, F. C. Química verde, economia sustentável e qualidade de vida. **Revista Virtual de Química,** v. 6, n. 1, p. 85-111, 2013. Disponível em: <<http://rvq-sub.sbq.org.br/index.php/rvq/article/view/435/381>>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- GOES, L. F. *et al.* Aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo de química verde em professores universitários de química. **Educación química,** v. 24, p. 113-123, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X13725047>>. Acesso em: 10 ago. 2019.





- LEAL, A. L.; MARQUES, C. A. O conhecimento químico e a questão ambiental na formação docente. **Química Nova na Escola**, v. 29, p. 30-33, 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc29/07-PEQ-2807.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- LENARDAO, E. J. *et al.* "Green Chemistry"- Os 12 princípios da química verde e sua inserção nas atividades de ensino e pesquisa. **Química Nova**, v. 26, n. 1, p. 123-129, 2003. Disponível em: <[http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol26No1\\_123\\_19.pdf](http://quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol26No1_123_19.pdf)>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- LIMA, A. M. S.; MOREIRA, B. C. T.; SÁ, C. S. S. Revista Quiminteressante: Discutindo a Química Verde no Ensino Médio. In: XVIII ENEQ- ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, Florianópolis- SC, 2016. **Anais...SC: UFSC**, 2016
- MAXIMIANO, F. A. *et al.* Química Ambiental e Química Verde no conjunto do conhecimento químico: concepções de alunos de graduação em Química da Universidade de São Paulo. **Educación química**, v. 20, n. 4, p. 398-404, 2009.
- MESTRES, R. Green Chemistry-Views and Strategies\*(5 pp). **Environmental Science and Pollution Research**, v. 12, n. 3, p. 128-132, 2005.
- PINHEIRO, R. S.; LANDO, T.; CARPES, S. T. Química verde e seus princípios. III SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa-PR, 2012. **Anais... PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Câmpus Ponta Grossa**, 2012.
- PRADO, A. G. S. Química verde, os desafios da química do novo milênio. **Química Nova**, v. 26, n. 5, p. 738-744, 2003.
- PRADO, W. P. Química Verde aplicada ao ensino médio da rede pública de Uruaçu-GO. In: XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA (SIMPEQUI), Fortaleza-CE, 2014. **Anais...CE: Centro de Eventos do Hotel Ponta Mar**, 2014.
- ROLOFF, F. B.; MARQUES, C. A. Questões Ambientais na voz dos formadores de professores de Química em Disciplinas de cunho ambiental. **Química Nova**, v. 37, n. 3, p. 549-555, 2014. Disponível em: <<http://www.quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/v37n3a27.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.
- SANTOS, D. M.; ROYER, M. R. Uma Análise da Percepção dos Alunos sobre a Química Verde e a Educação Ambiental no Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 4, n. 2, p. 142-164, 2018. Disponível em: <<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/viewFile/1805/482482869>>. Acesso em: 27 mai. 2019.





SERRÃO, C. R. G.; SILVA, M. D. B. **A Química Verde presente nos artigos da Revista Química Nova: A divulgação científica dos últimos 10 anos.** In: XV Encontro Nacional de Ensino de Química (XV ENEQ), Brasília-DF, 2010. **Anais...** DF: UnB, 2010.

SILVA, F. M.; LACERDA, P. S. B.; JUNIOR, J. J. Desenvolvimento sustentável e química verde. **Química Nova**, v. 28, n. 1, p. 103-110, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v28n1/23046.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.



## AS LICENCIATURAS EM QUÍMICA EAD E PRESENCIAL NOS IF: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-25

Dylan Ávila Alves<sup>1</sup>  
Nyuara Araújo da Silva Mesquita<sup>2</sup>  
Raiane Silva Lemes<sup>3</sup>  
Abecy Antônio Rodrigues Neto<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Docente EBTT do Instituto Federal Goiano – Campus Iporá

<sup>2</sup> Docente do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia

<sup>3</sup> Docente da Secretaria Estadual de Educação de Goiás

<sup>4</sup> Mestrando em Química da Universidade Federal de Jataí

### RESUMO

Os IF tornaram-se locus de formação docente após sua criação (2008) e atualmente (2020) existem 96 cursos de Licenciatura em Química (LQ), sendo apenas 3 na modalidade a distância (EaD). Este trabalho realizou análises comparativas de PPC de LQ presencial e EaD nos IF. Utilizou-se a Análise Textual Discursiva (ATD) dos PPC como metodologia e investigou o Perfil do Egresso e Organização do Estágio Supervisionado (OES). As análises sinalizaram que o curso EaD possui direcionamentos para a formação pedagógica e nos presenciais prevalece a formação científica. Observou-se que a OES no curso EaD possui especificidades direcionadas ao aluno da EaD, tais como: duração do estágio e distribuição ao longo do curso e estágio relacionado à extensão, enquanto nos cursos presenciais prevaleceu a prática de estágio tradicional baseada na observação, semi-regência e regência. Desvela-se que os cursos presenciais tendem a manter a tradição de formação com ênfase ao conhecimento científico.

**Palavras-chave:** EaD; Licenciatura em Química; IF.

### 1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) se apresenta atualmente como uma realidade na educação superior brasileira, sobretudo em cursos de licenciaturas, e tal expansão deste modelo de educação é influenciada por diversos fatores como: aumento pela demanda profissional de profissionais qualificados, multiplicação de meios tecnológicos que contribuem e garantem este tipo de educação, fortalecimento da cultura de ensino a distância na qual os membros desta comunidade estão situados em locais e contextos



distintos (ASSAÍ; ARRIGO; ARRUDA, 2017). Além destes fatores, há uma política educacional de ideologia neoliberal de incentivo a EaD no país, com finalidade de elevar os índices de matrículas na educação superior a baixos custos de financiamento e manutenção com as tecnologias e mão de obra. A respeito da formação de professores pela EaD, Malanchen (2007) aponta que os baixos investimentos em funcionários, espaços físicos e tempo presencial nas licenciaturas têm provocado uma desintelectualização docente, formando profissionais tecnicamente competentes e inofensivos politicamente.

A oferta de cursos de licenciatura EaD pode se tornar um mecanismo de formação em massa de professores de nível superior, no entanto ao permitir a abertura de cursos com regulamentação e fiscalização insuficientes para garantir a qualidade dos cursos, torna-se possível a formação fragilizada de professores que irão atuar nos próximos anos nas salas de aula da Educação Básica. Após o Decreto 9.235/2017, ocorreu a flexibilização dos processos de credenciamento e oferta de cursos a distância, pois não há limite numérico para a oferta de cursos de licenciatura, o que pode ocasionar um aumento de cursos de qualidade duvidosa (SANTOS NETO; SILVA; BORGES, 2018).

Embora a EaD seja relativamente recente para cursos de áreas tecnológicas, industriais, agrárias e saúde, nos cursos de licenciatura a expansão tem apresentado valores crescentes no século atual e, entre os anos de 2000 a 2009, houve um salto de 1682 matrículas no ano de 2000, para 427730 matrículas nos cursos de licenciatura, representando um aumento de 254% de matrículas, enquanto no mesmo período, o número de matrículas nos cursos presenciais de licenciatura apresentou um aumento de 1,2% nas matrículas (ALONSO, 2014).

A expansão do número de matrículas nos cursos de licenciatura EaD ocorreu devido à criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no ano de 2005, que permitiu a integração do MEC com estados e municípios, com a oferta de cursos superiores à distância. Segundo o decreto de criação da UAB, um dos objetivos da UAB é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciaturas e formação continuada para professores da Educação Básica (BRASIL, 2005).

Diante do cenário de expansão das licenciaturas e o aumento quantitativo de formação de professores pela UAB, é necessário investigar a qualidade da oferta desses





cursos e dos profissionais formados nestes. Gatti (2014, p.34) aponta questionamentos à formação aligeirada nas licenciaturas EaD e “que não adianta apenas visar à quantidade, mas é necessário igualmente considerar a qualidade de oferta, em várias dimensões, entre elas o currículo ofertado e as condições de assistência e permanência nos cursos oferecidos. ” Destaca-se que a maior parte dessas formações docentes iniciais na modalidade EaD ocorre na UAB em programas vinculados a alguma IES pública, normalmente universidade, porém os docentes “tutores” são profissionais remunerados com bolsas de auxílio e não possuem vínculo de trabalho com as IES públicas.

A respeito da formação professores em IES públicas na modalidade a distância, além das universidades, a formação também foi ampliada para os Institutos Federais de Educação (IF), que ofertam cursos superiores de Educação Básica concomitantemente e, desde o ano de 2008, possuem a obrigatoriedade da oferta de 20% de suas vagas em cursos de licenciatura. Devido à falta de histórico de formação docente nos IF, torna-se possível que as licenciaturas EaD nestas IES sejam ainda mais prejudicadas, pois o caráter de formação voltado para as áreas tecnológicas e agrárias destas instituições e falta de autonomia em aspectos de dotação orçamentária, podem refletir diretamente na formação de professores.

A partir de tal contexto, este trabalho buscou realizar um estudo comparativo considerando cursos de Licenciatura em Química (LQ) presencial e EaD em Institutos Federais (IF), por meio da análise do Perfil do Egresso e a Organização do Estágio Supervisionado (OES) explicitados nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC). As análises tiveram como foco discussões quanto à fragilidades e virtudes que um curso de LQ pode apresentar no modelo EaD.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Para a composição do corpus desta pesquisa, foi realizado um levantamento de cursos de Licenciatura em Química ofertados nos IF na plataforma e-MEC . O levantamento dos dados foi realizado no ano de 2020 e verificou-se que as LQ representam 96 cursos nos IF, sendo apenas três cursos na modalidade a distância e todos credenciados a UAB, sendo eles: IFMT- Polos em vários municípios (Cuiabá, Juara, Pontes e Lacerda e Ribeirão Cascalheira), IFPA- Polos em vários municípios (Belém,





Tucumã, Iracema, Normandia, São João da Baliza e São Luiz) e IFMA – Polos em vários municípios (Arari, Carolina, Caxias, Dom Pedro, Porto Franco e São Luiz).

Após o levantamento das LQ nos IF, os pesquisadores buscaram fazer um recorte comparativo de cursos de LQ EaD e presencial por meio de análise dos PPC. A priori a análise comparativa seria feita entre os PPC de dois cursos EaD e dois cursos presenciais, porém por se tratar de uma pesquisa inicial de doutorado, a comparação foi feita com somente um PPC de curso EaD e dois PPC de cursos presenciais.

O PPC do curso em EaD (PPC 1) utilizado para a análise desta pesquisa teve como critério de escolha, a disponibilidade de obtenção do documento por meio de contato com a IES, enquanto o critério de utilização para os cursos presenciais ocorreu pela maior nota encontrada no portal e-MEC em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizado no ano de 2017 (PPC 2) para as LQ nos IF e o outro curso optou-se por ser o curso em que os pesquisadores vivenciam a realidade na formação de professores (PPC 3). O quadro 1 apresenta os cursos analisados de acordo com a sua modalidade e sua respectiva nomenclatura utilizada nesta pesquisa.

Quadro 1: Cursos e nomenclaturas utilizadas na pesquisa

<b>CURSO</b>	<b>NOMENCLATURA</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>ANO DE ELABORAÇÃO DO PPC</b>
Curso 1	PPC 1	EaD	2016
Curso 2	PPC 2	Presencial	2016
Curso 3	PPC 3	Presencial	2019

Fonte: Os autores

A análise dos PPC foi de cunho qualitativo, realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2013). A ATD pode ser compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com



uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 209).

A etapa de categorização consiste em reunir elementos em sua semelhança e podem ser produzidas de duas formas diferentes: a produção de categorias pode ser a priori ou categorias emergentes. Nesta pesquisa optou-se pela análise de categorias a priori, sendo elas: Perfil do Egresso e a Organização do Estágio Supervisionado (OES). O levantamento das informações teve como base comparar estas categorias nas duas modalidades de curso (presencial e EaD), de modo a compreender possíveis semelhanças e diferenças na formação dos licenciados em Química e como estes aspectos analisados podem influenciar na formação docente.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 3.1. O perfil do egresso

Para Oliveira et al. (2017), os PPC permitem refletir sobre a maneira como os cursos de licenciatura são tratados, tendo em vista que os PPC além de contemplarem a identidade do curso sobre os diversos aspectos (metodológico, teórico, organizacional), também apresentam as questões teórico-metodológicas que fundamentam a proposta formativa, ou seja, nos PPC podemos encontrar a descrição (com fundamentos teóricos e metodológicos) e as formas de organização do processo de formação, o que nos permite observar os objetivos, as diretrizes e a dinâmica para concretização da proposta de determinado curso. Diante disso, ao analisar os documentos, torna-se possível compreender os anseios e perspectivas dos professores formadores de cada curso e quais os delineamentos pretendidos para os discentes, portanto Perfil do Egresso descrito no PPC ajuda a compreender quais as visões implícitas e explícitas acerca da profissão do licenciado em Química perante ao grupo dos professores formadores. O quadro 2 apresenta o perfil esperado dos egressos do curso de LQ EaD analisado nesta pesquisa:





Quadro 2: Perfil dos egressos da LQ EaD do PPC 1

	Parâmetros esperados pelo curso de licenciatura em Química EaD descritos no PPC 1
PPC 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tenham formação teórica ampla e consistente, que viabilize ações interdisciplinares e contextualizadas;</li><li>• Tenham domínio das tecnologias de informação e comunicação;</li><li>• Compreendam os processos de aprendizagem a fim de saber trabalhar com as diferenças individuais e necessidades especiais dos discentes;</li><li>• Sejam pesquisadores dentro e fora da sala de aula, capazes de entender diferentes meios utilizados pelos alunos no processo de aprendizagem e as variáveis didáticas envolvidas em tal processo;</li><li>• Sejam professores reflexivos em sua escola, sendo capazes de questionar estratégias de ensino, investigando novas alternativas para um melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem;</li><li>• Estabeleçam diálogo entre conhecimentos da disciplina Química e outras áreas do conhecimento, articulando processos de vivências que gerem aprendizagem e incrementem sua prática pedagógica;</li><li>• Sejam capazes de desenvolver o trabalho educativo centrado em situações problemas, discutido a partir de abordagem que promova integração de conhecimentos de Química com os diversos campos do saber;</li><li>• Sejam capazes de buscar autonomia na produção e na divulgação do conhecimento;</li><li>• Desenvolva e gerencie processos de capacitação constante, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, buscando de forma permanente a formação continuada;</li><li>• Comprometam-se com uma ética profissional voltada a organização democrática da vida em sociedade;</li><li>• Tenham iniciativas mediante situações inusitadas, sendo capazes de elaborar estratégias de resolução, enfrentamento e/ou superação das mesmas;</li><li>• Valorizem o trabalho coletivo através de ação crítica e cooperativa na construção do conhecimento;</li><li>• Tenham facilidade de se comunicar e de falar em público, liderar reuniões e lidar com situações de conflito;</li><li>• Reconheçam a dimensão cultural, social e política da educação.</li></ul>

Fonte: Os autores

Segundo Saviani (2009), existem dois modelos de formação de professores contrapostos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação se limita ao domínio dos conteúdos específicos da área do conhecimento e modelo pedagógico-didático, que considera a formação do professor por meio do preparo pedagógico e didático. Segundo este autor, as universidades não se preocuparam ao longo de seus itinerários com a formação pedagógica e o modelo dos conteúdos cognitivos-culturais prevaleceram ao longo dos anos nos cursos de formação de professores.

Para Shulman (2005), o professor deve ser capaz de construir sete conhecimentos básicos: de conteúdo; pedagógico; curricular; pedagógico de conteúdo; dos alunos e suas características; dos contextos educativos e também os conhecimentos filosóficos e históricos da educação. No entanto, explicitamos três tipos de



conhecimentos que consideramos prioritárias na formação do professor de Química: o conhecimento de conteúdo que trata do conhecimento das Ciências Químicas; o conhecimento pedagógico, que são os conhecimentos inerentes à atividade docente, e os conhecimentos pedagógicos de conteúdo, que são aqueles conhecimentos de interface entre o de conteúdo e o pedagógico, pois são aqueles que possibilitam a transposição didáticas dos conhecimentos e que deve ser fundamental ao professor de Química.

Denota-se no Perfil do Egresso do PPC 1, uma preocupação com a formação pedagógica dos licenciandos, aproximando a proposta do modelo pedagógico-didático de formação, contrapondo-se à Saviani (2009) a respeito da formação nas universidades. Embora seja necessário que não haja sobreposição de conhecimento de conteúdo em relação ao pedagógico ou vice-versa, é necessário refletir sobre qual o perfil pretendido para o egresso deste curso, pois uma ênfase somente no conhecimento para a docência pode comprometer a formação do professor em relação aos conhecimentos científicos mínimos necessários para o professor de Química. Cassiano et al. (2016) afirmam que o equilíbrio entre os conteúdos pedagógicos e específicos de Química é de suma importância para a formação de qualidade do licenciado, uma vez que os conhecimentos de Química são ferramentas importantes para a prática docente e podem auxiliar no desenvolvimento de metodologias voltadas para a formação ético-crítica dos seus alunos.

É importante salientar que, em um curso de licenciatura, deve haver um compromisso dos formadores em formar um profissional crítico e autônomo considerando o mercado de trabalho, dentre outros aspectos, e é necessário se ponderar que o conhecimento pedagógico e o pedagógico de conteúdo também são conhecimentos relevantes para a formação docente. Freire et al. (2012) explicam que, até recentemente, em muitas universidades era comum a semelhança entre o currículo de um curso de bacharel em Química com o de uma licenciatura em Química presencial, sendo que a diferença consistia em alguns recortes para os conhecimentos pedagógicos, e nessa perspectiva, os licenciandos poderiam não se sentiam aptos ou capazes para atuar na docência. No entanto ao analisar o PPC 1 pode-se perceber que o curso de licenciatura EaD em questão, busca uma ruptura com a supremacia do conhecimento de conteúdo que prevalece nos cursos presenciais de licenciaturas em Ciências, e ainda







enaltece o conhecimento pedagógico de conteúdo conforme pode ser observado no Perfil do Egresso: “Estabeleçam diálogo entre conhecimentos da disciplina Química e outras áreas do conhecimento, articulando processos de vivências que gerem aprendizagem e incrementem sua prática pedagógica”. (PPC 1).

No PPC 2 (Quadro 3), denota-se que o Perfil do Egresso descrito no documento foi elaborado pelos membros responsáveis pela confecção do PPC e não se trata de cópias das habilidades e competências esperadas para um licenciado em Química, porém percebe-se algumas confusões em relação à atuação do licenciado. De acordo com o Parecer nº 1303/2001 CNE/CP que estabeleceu as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Química, não é de habilitação do licenciado em Química exercer atividades na área da Indústria. Para Cassiano et al. (2016), o licenciado em Química é formado para a docência, o bacharel para a pesquisa e o químico industrial para desenvolver o trabalho na indústria. Nesse sentido, ao apresentar outras atribuições que vão além da atividade-fim das licenciaturas, infere-se que há uma supervalorização do conhecimento de conteúdo neste curso de LQ em relação aos conhecimentos pedagógico e pedagógico de conteúdo.

Outro fator que pode corroborar a sobreposição do conhecimento de conteúdo no PPC 2 em relação aos outros conhecimentos se deve à preocupação, no texto em foco, com a formação de Químicos para atender exigências da Resolução Normativa nº 36/74, do Conselho Federal de Química (CFQ), na qual se estabelece as atribuições dos profissionais da Química. Salienta-se que os professores de Química que atuam na Educação Básica não são necessariamente obrigados a manter vínculo com os Conselhos Federais (CFQ) e Regionais de Química (CRQ), portanto, ao definir para o egresso uma possível habilitação nos conselhos, sinaliza-se uma valorização excessiva do conhecimento de conteúdo, já que o CFQ/CRQ considera apenas o conhecimento de conteúdo para definir as atribuições profissionais dos químicos. Para Gatti (2013, p.59): “é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX”.



Quadro 3: Parâmetros esperados pelos cursos de licenciatura em Química Presencial.

Perfil do Egresso dos cursos de LQ presencial descritos nos PPC	
PPC2	<ul style="list-style-type: none"><li>• O licenciado em Química tem que estar apto para atuar como docente em Química nos níveis fundamental e médio da Educação Básica, pois tem uma formação acadêmica generalista, porém sólida e abrangente em conteúdo das diversas áreas da Química.</li><li>• Este profissional tenha domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a mediação da aprendizagem nos diferentes níveis de ensino.</li><li>• Estar apto para abordar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, estabelecendo um diálogo permanente com as outras áreas do conhecimento, buscando a interdisciplinaridade.</li><li>• <i>Ser capaz além da docência na área de Química, o licenciado tem que estar pronto para elaborar e conduzir atividades de divulgação científica e exercer demais atividades da área Química (pesquisa, extensão, laboratório e indústria) que sejam compatíveis com as suas habilidades, competências e atribuições. (Grifo nosso)</i></li><li>• <i>Os profissionais do Curso de Licenciatura se atenderem às exigências do CRQ (Resolução Normativa nº 36/74, do Conselho Federal de Química) receberão atribuições compatíveis com a carga horária das disciplinas cursadas. (Grifo nosso)</i></li></ul>

Fonte: Os autores

Com relação ao PPC 3, verificou-se que o Perfil do Egresso representa uma cópia, *ipsis litteris*, das habilidades e competências esperados para o licenciado em Química na Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, portanto entende-se que a análise do Perfil do Egresso seria pouco representativa para esta pesquisa, porém pode demonstrar que na construção do PPC não houve discussões a respeito do profissional que se pretende formar naquela instituição, pois não houve produção textual no documento. A falta de discussões acerca do perfil a ser formado neste curso pode ter relação com o histórico de formação nos IF que é fundamentado na formação técnica e tecnológica e também com o perfil dos docentes formadores, pois faltam profissionais





habilitados para atuar nos cursos de formação de professores de Química (MALDANER, 2000).

### 3.2. Organização do Estágio Supervisionado (OES)

O objetivo do estágio supervisionado (ES) nos cursos de licenciatura é possibilitar ao discente em formação, uma vivência da prática, estabelecendo as relações teoria e prática. Para Garcez et al. (2012), o estágio configura-se como importante locus de construção dos conhecimentos tendo em vista sua característica como espaço de interlocução entre a universidade e o contexto da Educação Básica.

Em relação às atividades obrigatórias dos cursos de licenciatura presencial ou EaD, é importante salientar que as atividades de estágio, atividades práticas e trabalhos de curso devem ocorrer presencialmente nos cursos EaD, conforme o Decreto Presidencial nº 9.057/2017, que regulamentou o Artigo 80 da LDB.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de Educação a Distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p.1).

Neste contexto de similaridade, a OES nos cursos EaD pode apresentar problemáticas semelhantes à de cursos presenciais como a prática de estágio tradicional limitada à observação, semi-regência e regência, em que o estagiário não é um sujeito autônomo das atividades docentes e fica limitado ao planejamento e ações dos supervisores de estágio. Todavia, pressupõe-se que o ES em cursos de licenciatura EaD apresentem outras problemáticas além daquelas que caracterizam os cursos presenciais.

O quadro 4 apresenta a distribuição da carga horária de ES de um curso de LQ EaD (PPC 1). Observa-se, neste documento, uma adequação das atividades de estágio quanto à distribuição ao longo do curso em um maior número de semestres, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNFP) (Resolução nº 02/2015 CNE/CP), pois nas DCNFP não se especifica a partir de qual momento do curso o ES deve ser iniciado, podendo ocorrer a qualquer momento do curso. No PPC 1 o





estágio inicia no quarto período do curso e está dividido em cinco etapas (405 horas). Parte-se do pressuposto que a ruptura de formato de estágio em 3 ou 4 etapas favorece a permanência dos licenciandos de cursos EaD em seus respectivos cursos, já que a maioria dos discentes de cursos de licenciatura EaD não possui grande disponibilidade de tempo para a execução das atividades de estágio, pois são trabalhadores e estudantes ao mesmo tempo, conforme foi apresentado no Censo EaD (2014).

Embora as atividades de ES estejam divididas em 5 etapas no PPC 1, ao esmiuçar o PPC 1, verificou-se que os alunos matriculados no ES devem destinar um turno no semestre para a realização das atividades de estágio: “Destinar, obrigatoriamente, um turno para a realização do estágio, para atendimento do horário da escola concedente do estágio, caso não exerça o magistério”. (PPC 1). Nessa perspectiva, verifica-se que a OES neste curso, no que se refere ao cumprimento da carga horária, não foi minuciosamente elaborada pensando no público das licenciaturas EaD, pois para Godoi (2016) mais de 75% dos alunos das licenciaturas EaD são trabalhadores e muitos são casados, com filhos e possuem demais responsabilidades além dos estudos, portanto a destinação de um turno para a realização dos estágios supervisionados, pode comprometer a execução das atividades e permanência dos licenciandos neste curso.



Quadro 4: Distribuição da carga horária de estágio de um curso de LQ EaD

QUADRO SINÓPTICO DAS ETAPAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO PPC 1		
Etapa do Estágio Supervisionado	Carga Horária	Características Gerais da Proposta do Estágio Supervisionado
Estágio Supervisionado I	75	Inserção no ambiente escolar e reconhecimento da proposta pedagógica da escola, sua organização, seus documentos constitutivos da proposta pedagógica e normatizadores da ação docente na instituição.
Estágio Supervisionado II	75	Observação da atuação docente no Ensino Fundamental e participação como auxiliar do professor orientador em projeto (s) pedagógico (s) desenvolvido (s) pelo (s) professor (es).
Estágio Supervisionado III	90	Regência Supervisionada no Ensino Fundamental no ambiente de sala de aula em que atue o professor orientador, que é o responsável pelo acompanhamento da regência, ou em projeto que envolva regência desenvolvido pelo professor-orientador.
Estágio Supervisionado IV	75	Observação da atuação docente no Ensino Médio e participação como auxiliar do professor-orientador em projeto (s) pedagógico (s) desenvolvido (s) pelo (s) professor (es).
Estágio Supervisionado V	90	Regência Supervisionada no Ensino Médio no ambiente de sala de aula em que atue o professor-orientador, que é o responsável pelo acompanhamento da regência, ou em projeto que envolva regência desenvolvido pelo professor-orientador.

Fonte: Os autores

Outro fator relevante acerca do ES no PPC 1 é a possibilidade de articulação das atividades de estágio com a pesquisa e extensão.

Como a lógica da formação aponta para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo por base o compromisso da Instituição com a produção de novos conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de adaptar-se às mudanças e o atendimento das necessidades da comunidade; faz-se necessário que o Estágio Curricular Supervisionado de ensino possa ocorrer, prioritariamente, na forma de ensino, mas pode associar ao ensino às atividades de extensão e/ou de pesquisa em benefício da comunidade. (PPC 1).

A possibilidade de realizar o ES na forma de pesquisa e extensão pode contribuir para a execução do mesmo, pois é possível que não haja escolas-campo em número suficiente para a realização das atividades de ES em sala de aula, já que o curso do PPC 1 está em diversas cidades do interior de um estado brasileiro e possui a entrada anual



de 250 alunos. Salienta-se que, no PPC 1, é especificado que estas atividades deverão ser acompanhadas por um supervisor de estágio vinculado à uma escola-campo, portanto o ES associados às atividades de pesquisa e extensão estarão sempre vinculadas ao ensino e ao contexto escolar, não perdendo a finalidade do ES.

O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino na forma de extensão visa a participação dos estudantes em ações que possam colaborar com os docentes já atuantes na educação básica, na revisão constante da sua prática, propiciando qualificação técnica e humana a comunidade de acordo com as necessidades apresentadas, contribuindo com momentos de reflexão e de troca e construção de saberes. (PPC 1).

Embora os ES do PPC 1 apresentam algumas especificidades pensando no público de licenciandos da EaD e esteja formatado em 5 etapas, percebe-se uma semelhança aos estágios em cursos presenciais quanto à prática de estágio tradicional dividida em observação, semi-regência e regência. É importante salientar que em cursos EaD vinculados a UAB, torna-se necessário ter uma maior atenção a respeito das atividades de orientação de ES, pois é possível que os licenciandos não sejam sequer devidamente acompanhados pelo professor orientador de estágio, já que nos cursos vinculados a UAB, as atividades são acompanhadas por tutores presenciais ou a distância, que sofrem da precarização do trabalho docente ao orientar grandes quantidades de alunos, ou ainda podem ser profissionais não qualificados para o exercício da docência. Para Shiroma e Evangelista (2015) o governo brasileiro tem buscado uma saída mais fácil, rápida e econômica, seguindo as orientações dos Órgãos Multilaterais para a educação brasileira e para a EaD, e acaba por utilizar os “paraprofessores” nesses cursos, que são sujeitos que trabalham temporariamente nas instituições e que não são profissionais, têm baixos níveis de formação e em muitos casos não possuem sequer a habilitação mínima para a docência.

Os quadros 5 e 6 representam a distribuição e organização do estágio supervisionado curricular dos cursos de LQ presencial (PPC 2 e PPC 3), os quais apresentam a carga horária mínima definida pelas DCNFP – 2015.



Quadro 5: Distribuição da carga horária de estágio de um curso de LQ Presencial

QUADRO SINÓPTICO DAS ETAPAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO PPC 2		
Etapa do Estágio Supervisionado	Carga Horária	Características Gerais da Proposta do Estágio Supervisionado
Estágio Supervisionado I	100	Análise e caracterização do espaço escolar (aspectos físicos) e caracterização dos recursos humanos. Análise de documentos escolares (Regimento e Projeto político pedagógico) Identificação da Relação escola, sociedade e família. Análise da Gestão da sala de aula (observação e reflexão). Análise da concepção de avaliação apresentada pela equipe escolar e das práticas avaliativas desenvolvidas.
Estágio Supervisionado II	100	Análise sobre o uso, pelo professor, de recursos didáticos (observação e reflexão). Análise e reflexão sobre a metodologia de ensino utilizada e seus resultados. Identificação de dificuldades no processo de ensino aprendizagem: linguagem, uso de recursos didáticos, motivação e interação (observação e reflexão). Produção, sob orientação do supervisor e do coordenador, de material didático para o processo de ensino e aprendizagem.
Estágio Supervisionado III	100	Análise e reflexão sobre a abordagem em sala de aula e presença em materiais didáticos dos temas: Gênero, Orientação Sexual, Educação Étnico-Racial e Educação Ambiental. Análise e reflexão sobre as políticas de inclusão e o atendimento prestado a portadores de necessidade especiais. Análise e reflexão sobre os índices de evasão e políticas de acesso e permanência. Produção, sob orientação do supervisor e do coordenador, de material didático envolvendo experimentação para o ensino de química.
Estágio Supervisionado IV	100	Análise de plano de ensino e plano de aula, principalmente quanto ao objetivo à Metodologia de Ensino/Estratégia de Ensino e Recursos Didáticos. Análise e reflexão sobre a atuação docente em comparação ao plano de aula e de ensino. Análise e reflexão sobre a motivação dos estudantes para aprender. Estudo do Estilo de aprendizagem dos alunos. Produção e aplicação, sob orientação do supervisor e do coordenador, de sequências didáticas para o ensino de química.

Fonte: Os autores



Quadro 6: Distribuição da carga horária de estágio de um curso de LQ Presencial

QUADRO SINÓPTICO DAS ETAPAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO PPC 3		
Etapa do Estágio Supervisionado	Carga Horária	Características Gerais da Proposta do Estágio Supervisionado
Estágio Supervisionado I	100	Caracterização escolar; Recursos estruturais e materiais; Análise de documentos oficiais da escola; Caracterização do processo de ensino-aprendizagem.
Estágio Supervisionado II	100	Estágio de Semi-Regência: Planejamento de atividades de ensino de Ciências/Química junto ao professor regente. Planejamento de atividades de ensino de Química. Elaboração e aplicação de Projeto de Ensino. Desenvolvimento e aplicação de materiais e de metodologias para o ensino de Ciências/ Química.
Estágio Supervisionado III	100	Estágio de Regência no ensino fundamental e médio: Planejamento de atividades e desenvolvimento de metodologias para o ensino de Química.
Estágio Supervisionado IV	100	Realizar, em conjunto com os professores do Ensino Médio e dos orientadores de estágio, atividades de reflexão e crítica sobre o estágio supervisionado; organizar e executar, em conjunto com os professores da Escola de Ensino Médio e dos orientadores de estágio, seminários de avaliação sobre o estágio supervisionado; elaborar relatório teórico prático sobre as atividades de estágio.

Fonte: Os autores

Conforme apresentado nos quadros 5 e 6, o ES nos cursos apresentam a prática de estágio tradicional (observação, semi-regência e regência) e embora o ES seja um diferencial nos cursos de licenciatura em relação aos cursos de bacharelado, verifica-se um tradicionalismo nos cursos de LQ presencial em relação ao estágio, o que pode ocasionar uma perpetuação da docência em Química pautada principalmente no conhecimento químico. Para Cruz e Graciolli (2015):

[...] se o estágio for reduzido apenas à observação dos professores em aula e a imitação dos mesmos, reproduz um sistema conservador e descontextualizado com a realidade. Um processo semelhante ocorre quando o futuro docente acredita que as técnicas e habilidades são as resoluções de todos os problemas confrontados e fica então reduzido ao “prático” acreditando não necessitar de domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos. (CRUZ; GRACIOLLI, 2015, p. 23659).

Diante disso, denota-se que os cursos de LQ presenciais analisados deixam de buscar outras formas de ES, como o estágio pela pesquisa, que pode contribuir para a formação dos licenciandos, ou a extensão que foi incluída no ES do curso EaD. Tal fato





pode configurar uma prevalência do conhecimento científico nestes cursos, contribuindo para a dicotomia pesquisa e ensino, prática e pesquisa. Partimos do pressuposto que a pesquisa é fundamental na formação dos professores e que, como muitos alunos não possuem a oportunidade de realizar pesquisas ao longo das licenciaturas, torna-se necessário que o ES oportunize momentos de reflexões sobre a importância da pesquisa na educação para compreender os processos educacionais como um movimento de pesquisa, formando um docente- pesquisador.

Segundo Giassi et al. (2011), a pesquisa e o ES estão intrinsecamente ligadas e permite ao licenciando a aproximação da realidade escolar:

[...]a atividade de pesquisa constitui-se num processo rico de ensino-aprendizagem, que permite ao acadêmico detectar problemas a elaborar estratégias de ensino que possibilitem melhorias no rendimento escolar de seus alunos. Ao mesmo tempo, aprende a dirigir um olhar mais rigoroso no ambiente escolar onde os alunos estão inseridos. É importante ao aluno da graduação buscar conhecimentos fora da sala de aula, aprendendo a pesquisar o cotidiano escolar e esse período no estágio o integra com a realidade. Nesse sentido, diversificar os Estágios dos cursos de Licenciaturas é promover a aproximação do acadêmico com a realidade escolar. (GIASSI et al., 2011, p. 5)

A partir da OES dos PPC analisados e considerando os cursos EaD e presencial como espaços formativos diferentes, observa-se que na LQ EaD há uma busca por uma nova roupagem do ES no sentido de aproximação com a realidade e anseios de seus licenciandos. É necessário refletir que o processo de ensino-aprendizagem na EaD apresenta particularidades próprias e, tal compreensão, permite a criação de novos paradigmas a respeito da formação de professores na EaD como sujeitos críticos e aptos a lidar com a realidade educacional. Em contrapartida, percebe-se nos cursos presenciais uma inércia acerca da busca de novos caminhos em relação à prática do ES e isso não contribui para superação do fazer tradicional que tende a perdurar nas licenciaturas em Química.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo foi possível compreender que os cursos de LQ EaD e presencial apresentam similaridades a respeito da estruturação dos cursos, porém observa-se que o curso EaD buscou incluir algumas especificidades do público da EaD a respeito das atividades de ES, enquanto nos cursos presenciais percebeu-se um alinhamento com propostas conservadoras de ES, que não se direciona ao estágio pela pesquisa. Tal fato pode ter relação com a falta de tradição dos IF na formação de professores ou devido a uma despreocupação da importância da formação docente.

Quanto ao Perfil do Egresso, foi possível observar que no curso EaD o conhecimento pedagógico é prioritário, o que representa uma evolução em relação aos cursos presenciais, porém é necessário ter um olhar atencioso quanto à qualidade destes cursos em relação ao conhecimento de conteúdo, pois a formação do professor perpassa pelas inter-relações dos conhecimentos pedagógico e conteúdo.

#### AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Iporá e ao Programa de Pós – Graduação em Química (PPGQ – UFG).

#### REFERÊNCIAS

- ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00037.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- ASSAÍ, N. D. S. ; ARRIGO, V. ; ARRUDA, S. M. Percepções de licenciandos em Química sobre a Educação a Distância: reflexões e propostas. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n.1, p. 80-97, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6740>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013 - Censo EaD**. São Paulo, 2014. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf). Acesso em: março de 2020.



- BRASIL. **Lei nº 11.9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 5 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. 2001. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº1303/2001. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 dez. 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.
- \_\_\_\_\_. 2002. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 08 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. 2005. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília- DF. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5622.htm>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- CASSIANO, K. F.D.; MESQUITA, N. A. S.; RIBEIRO, P. G. Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Químico Na Formação De Professores: A Construção da Identidade Docente. **Química Nova**, Brasil, v.39, n.2, p. 250-259, 2016. Disponível em: [https://quimicanova.s bq.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=6341](https://quimicanova.s bq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6341). Acesso em: 10 dez. 2019.
- CRUZ, L.A.; GRACIOLLI, R.S.P: O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas: um projeto educacional sobre drogas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25277\\_12173.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25277_12173.pdf). Acesso em: 28 jan.2020.
- FREIRE, L. I. F.; JACUMASSO, S. C.; CAMPOS, S. X. A Perspectiva de Futuro Profissional de Licenciados em Química e o Perfil de Egresso Desejado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa- Paraná. **Química Nova na Escola**, Brasil, v. 34, n. 3, p. 147-154, 2012. Disponível em: [http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc34\\_3/07-PE-101-11.pdf](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc34_3/07-PE-101-11.pdf). Acesso em: 2 mar. 2020.
- GARCEZ, E.S.C. *et al.* O Estágio Supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Brasil, v.5, n.3, p.149-163, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37740> . Acesso em: 5 mar. 2020.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.



- GATTI, B. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>  
Acesso em: 3 jan. 2020
- GIASSI, M. G.; MARTINS, M. da C.; GOULARTE, M. de L. M. A Pesquisa Como Ferramenta no Estágio Supervisionado do Licenciando em Ciências Biológicas. *In: ATAS DO VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8, 2011. Campinas. Disponível em: [http://www.unesc.net/portal/resources/files/213/2011\\_\\_viii\\_enpec\\_\\_artigo\\_c\\_ompleto.pdf](http://www.unesc.net/portal/resources/files/213/2011__viii_enpec__artigo_c_ompleto.pdf). Acesso em: 15 fev. 2020.
- GODOI, M. A. (2016). O perfil do aluno da Educação da Distância e seu estilo de **Aprendizagem. EaD em FOCO**, 6(2), 2016.
- MALANCHEN, J. Políticas de educação a distância: democratização ou canto da sereia? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 26, p. 209–216, jun. 2007. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art12\\_26.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art12_26.pdf). Acesso em: 13 nov.2019.
- MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva na formação continuada do professor de química. **Química Nova**, Brasil, v.22, n. 2, p. 289-292, 1999. Disponível em: [http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/Vol22No2\\_289\\_v22\\_n2\\_20%2822%29.pdf](http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/Vol22No2_289_v22_n2_20%2822%29.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.
- MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p. 191 - 211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- OLIVEIRA, T.A.L.; ALVES, F.I.M.; ALMEIDA, M.P.; OLIVEIRA, A.L. Formação de Professores em Foco: Uma Análise Curricular de um Curso de Licenciatura em Química. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 137-158, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6798/4453>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.
- SANTOS NETO, V.B. ; SILVA, T. S.; BORGES, M. C. Educação a distância e agenda neoliberal - o caso da privatização da educação na formação de professores a distância em Minas Gerais. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, 15, 2018, Natal. Disponível em: [https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187972\\_1\\_ok.pdf](https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187972_1_ok.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.



SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada – Espanha, v.9, n.2, 2005, p.1-30. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 25 jan.2020.



## ENSINO REMOTO DA MATEMÁTICA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA AUXILIAR DA APRENDIZAGEM

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-26

Karina Pereira Carvalho<sup>1</sup>

Mariana da Costa Teles<sup>2</sup>

Marcelo Augusto Costa Vilano<sup>3</sup>

Vinícius Pedro Damasceno Lima<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Matemática. Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Universidade Federal de Lavras – UFLA

<sup>3</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

<sup>4</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

### RESUMO

Este capítulo visa analisar as tecnologias voltadas para educação, mais especificamente os jogos digitais, inseridos no contexto de isolamento social ocasionado pela covid-19 no ano de 2020. Dessa maneira, foi realizado um estudo bibliográfico a respeito das Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como, os benefícios da utilização de jogos digitais para o ensino da matemática. Além disso, foi realizado um levantamento de jogos digitais e suas possíveis aplicações no processo de ensino e aprendizagem da matemática, visando superar os preconceitos existentes em relação a eles. Diante disso, foi possível perceber a importância das tecnologias e dos jogos digitais como ferramentas para auxiliar no ensino, e como pode auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico, cognitivo, crítico e social dos alunos.

**Palavras-chave:** Tecnologias digitais. Jogos. Ensino remoto.

### 1. INTRODUÇÃO

A tecnologia digital é uma ferramenta presente em diversas áreas da sociedade, contudo ela não era utilizada de maneira prioritária como mecanismo de ensino na maioria das escolas. Diante da situação da pandemia causada pelo vírus do covid-19 em 2020, ela foi uma alternativa metodológica para dar continuidade ao ensino, mesmo a distância. Dessa maneira, a necessidade do professor de se reinventar e de se adaptar à nova realidade foi inevitável, com isso, eles precisaram incorporar os recursos digitais em suas disciplinas.



Nessa perspectiva, as tecnologias digitais têm alterado as formas de comunicação e troca de saberes entre alunos e professores durante o contexto pandêmico. Logo, com tais ferramentas, as aulas on-line têm a possibilidade de se tornar mais dinâmicas para os alunos, uma vez que esses estudantes estão sempre em contato com meios tecnológicos digitais. Assim, por Moran (2007), Kenski (2003) e OTTO (2016), percebe-se que o uso das tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem, abre um vasto campo de possibilidade nas práticas pedagógicas.

Diante dessa situação de pandemia, um mecanismo muito benéfico ao processo de ensino-aprendizagem, os jogos, podem ter deixado de fazer parte do contexto educacional. Uma perda significativa, principalmente para a matemática, visto que consiste num instrumento que permite aos alunos aprenderem ao mesmo tempo em que se divertem, auxiliando na sua formação. Isso, posto que, além de instigá-los a resolver problemas (GRANDO, 1995), também os colocam em situações que existem regras e pode surgir conflitos, levando-os a desenvolver autonomia e a aprender a conviver em sociedade (STAREPRAVO, 2009).

No entanto, esse contexto de isolamento pode ser um incentivo para utilizar os jogos digitais, um universo que já faz parte da vida dos alunos, além de contar com uma variedade de possibilidades. Neste trabalho pretendemos discutir sobre a importância da tecnologia digital no contexto educacional, assim como a relevância da utilização de jogos. Somado a isso, buscamos apresentar algumas alternativas de jogos digitais para o ensino da matemática.

## **2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1. Importância das tecnologias digitais para o ensino remoto**

O avanço tecnológico trouxe novas perspectivas de comunicação e de divulgação de informações. O modo de convivermos tornou-se dinâmico perante a era tecnológica, a qual estamos inseridos, e com a educação não foi diferente, novas formas de ensino e métodos de aprendizagem foram atreladas ao uso das tecnologias.

Nesse viés, Moran (2007) exalta que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do



mundo. São diferentes formas de representação da realidade de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica [...], que possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidade e atitudes. (MORAN, 2007, p.164)

Nota-se que as tecnologias vêm se difundindo entre educando e educador no processo de ensino e aprendizagem, em que o professor passa a ser o mediador entre o conhecimento e o aluno, e não como uma figura portadora de todo o conhecimento. Assim, temos as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) desempenhando um papel fundamental no âmbito escolar como ferramenta auxiliadora da educação. Nesse sentido, “a tecnologia é essencial para a educação. Ou melhor, a educação e a tecnologias são indissociáveis”. (KENSKI, 2003, p. 3)

Dessa forma, com os alunos cada vez mais integrados aos meios digitais em seu cotidiano, torna-se mais agradável e receptivo aos discentes uma aula que envolva essas ferramentas. Diante disso, pode-se perceber que o contexto social em que o aluno está inserido torna-se determinante para o seu desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1987). Logo, o docente deve valorizar o planejamento de suas aulas, focando na motivação do estudante (SOUZA, SANTOS. 2013).

Somado a isso, as autoras complementam que:

O aluno contemporâneo está imerso em um crescente universo tecnológico impulsionador de inúmeras possibilidades de interações pedagógicas que extrapolam as técnicas tradicionais e, certamente, não pode ficar preso ao livro didático como única fonte de aprendizado. (SOUZA, SANTOS, p.70. 2013)

A busca por informação, uma curiosidade natural, impulsiona os estudantes a se envolverem cada vez mais com as tecnologias digitais e a explorarem o máximo de seus recursos (ARAÚJO, 2005). Nesse contexto, os docentes são impulsionados a saírem de sua zona de conforto, termo estipulado por Borba e Penteadó (2001), e a buscarem sempre se atualizar em relação aos meios que os alunos estão inseridos, estando assim mais próximos de suas realidades.

Backes e Johnner (2016) acrescentam que:







Os professores ao se depararem com a disseminação de várias tecnologias necessitam estar atualizados para essa mudança de mercado e preparados para se utilizar destas ferramentas no processo de ensino e de aprendizagem, o que pode tornar a educação um processo fluido e dinâmico onde professor e aluno interagem e aprendem juntos. (BACKES, JOHNER. 2016, p. 2)

Diante o contexto social ocasionado pela Covid-19, em 11 de março de 2020, foi estabelecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que todos enfrentariam ao longo dos meses, uma pandemia de surtos resultante do vírus. Assim, medidas sanitárias foram determinadas em todos os lugares, como a proibição de atividades coletivas, aglomerações em lugares públicos, fechados e uso obrigatório de máscaras faciais. Tais medidas acarretaram mudanças bruscas na sociedade, englobando todos os setores, principalmente a educação.

Logo, as aulas presenciais foram suspensas e a necessidade de adaptar o ensino a nova realidade surgiu. Com o auxílio das TIC's, instituições de ensino, privadas e publicadas, conseguiram dar continuidade em suas aulas, longe do espaço escolar e do contato físico dos alunos, com o auxílio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desenvolvendo assim, uma nova perspectiva pedagógica.

Ferreira et al., (2020) complementam que:

[...] a suspensão das aulas provocou uma mobilização dos professores para buscar conhecimentos necessários para subsidiar as ações didáticas com uso de recursos tecnológicos, na tentativa de diversificar as alternativas metodológicas e de comunicação, de forma a incentivar o aluno a realizar as atividades e interagir com o docente e seus colegas de turma. (FERREIRA et al., 2020, p. 11)

Diante dessa nova realidade, as Tecnologias da Informação e da Comunicação tornaram-se fundamentais na formação educacional, por isso professor e alunos tendem a aprender em conjunto a lidar com a nova realidade imposta a eles. Ademais, o processo de aprendizagem, por meio do ensino remoto, torna-se algo dinâmico para a educação, seja pela constância de informação ou agilidade em consegui-las.

Além disso, as ferramentas digitais são um meio de conseguir conectar diversos alunos, de diferentes lugares em tempos distintos, ou seja, torna-se um meio de compartilhamento de informação, conhecimento e cultura entre eles. Percebe-se então,





que os meios tecnológicos fazem parte de uma sociedade fértil e presente cada vez mais na prática social dos cidadãos, de forma onipresente, inovando nas formas de organização e transformação (BRASIL, 2000). Somando-se a isso, a possibilidade de criação de grupos de estudos, trabalhos interdisciplinares e pesquisas tomam outros olhares diante o ensino remoto, devido a facilidade que há ao se utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem pelos alunos.

Além disso, por meio do uso das tecnologias com foco na educação, torna-se uma oportunidade de atuar, junto aos alunos, as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podendo citar a cultura digital, autoconhecimento, cooperação, pensamento crítico e científico e responsabilidade (BRASIL, 2018).

Essas competências são trabalhadas diretamente e indiretamente no processo educacional dos alunos quando atreladas ao ensino remoto. Andrade (2011, p.11 apud BICUDO, 1999) reflete que os processos de comunicação e interatividade são:

considerados sempre como vantajosos nos processos educativos assistidos pelo computador, ou melhor, que se utilizam deste meio para tal. Os sistemas multimídia são anunciados como interativos, se diz que com os novos programas o usuário deixa de ser um receptor passivo, adquirindo a faculdade de decidir quais informações quer receber a cada momento, uma vez que pela linearidade da constituição das informações nesse tipo de material (ANDRADE, 2011, p.11 apud BICUDO, 1999).

As competências da BNCC trazem uma proposta diversificada de conteúdo e práticas que devem ser trabalhadas, de modo a explorar o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Logo, para que isso possa ser concretizado, o processo educacional no ensino remoto deve ser elaborado de forma clara e coesa de modo que os alunos consigam compreender a proposta de ensino e a desenvolver suas potencialidades (BRASIL, 2018).

Assim, OTTO (2016) afirma que:

É indispensável o desenvolvimento contínuo de alunos e professores, trabalhando adequadamente com as novas tecnologias, constata-se que a aprendizagem pode se dar com desenvolvimento emocional, racional, da imaginação, do intuitivo, das interações, a partir dos desafios, da exploração de





possibilidades, de assumir responsabilidades, do criar e do refletir juntos. (OTTO, 2016, p.10)

Portanto, o uso das tecnologias durante o ensino remoto torna-se uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, possibilitando a constituição de novos conhecimentos e perspectivas em relação a educação.

## 2.2. Relevância dos jogos digitais para o Ensino da Matemática

É comum no ensino tradicional o professor ser transmissor do conhecimento, nesse tipo de metodologia o estudante se mantém passivo durante o processo de aquisição do conhecimento (CHAGAS, 2004). No entanto, existem professores que buscam metodologias alternativas para propiciar uma aprendizagem mais significativa. Dentre elas, uma que se destaca é a utilização de jogos, um recurso que pode tornar o processo de aprendizagem mais profícuo e prazeroso.

O jogo é uma atividade que não possui um propósito aparente aos olhos do aluno, para ele é algo puramente lúdico, não é um momento de estudo, mas sim de diversão, podendo, com isso, despertar seu interesse em aprender. Nesse sentido, o professor precisa escolher um jogo que faça parte de seu projeto de ensino, essa atividade necessita possuir intencionalidade, não pode simplesmente ser escolhida ao acaso. Dessa forma, o aluno pode aprender ao mesmo tempo em que se diverte (STAREPRAVO, 2009).

Além disso, o jogo constitui uma ótima oportunidade para aprimorar capacidades sociais, principalmente ao formar grupos que buscam o mesmo objetivo. Entretanto, as vezes, a utilização de jogos podem exigir muita cautela para os professores, posto que, “o jogo tem, por natureza, um ambiente instável” (HUIZINGA, 1980, p. 24.). Essa preocupação por parte dos docentes se deve, principalmente, quando envolvem competições.

Para Piaget (1994) a competição nos jogos constitui uma parte de um desenvolvimento maior, o qual se afasta do egocentrismo e passa a se tornar mais próximo do amadurecimento da capacidade de analisar e conduzir pontos de vista. Dessa forma, a atividade pode auxiliar a tornar os jogadores competidores mais justos. Sobre isso, Kamii e Housman (2002) denotam a importância do posicionamento do professor frente a vitória e a derrota de um determinado aluno ou grupo. Ao mesmo





passo que ele não deve negar a conquista do vencedor, ele também não deve enaltecê-lo exacerbadamente, para que não desperte, em contrapartida, o sentimento de superioridade em uns e de fracasso em outros. Assim, os jogos além de auxiliar na aprendizagem de um conteúdo também podem ajudar na formação social do aluno.

os desafios apresentados pelos jogos vão além do âmbito intelectual, relacionado diretamente ao dito “conteúdo escolar”, pois ao trabalhar com jogos, as crianças deparam com regras e envolvem-se em conflitos, uma vez que não estão sozinhas, mas em grupos ou equipes de jogadores. Tais conflitos são excelentes oportunidades também para alcançar conquistas sociais e desenvolver a autonomia. (STAREPRAVO, 2009, p. 19).

Por outro lado, além do jogo se suceder em um meio social que envolve trocas entre os sujeitos que participam, também abarca um problema dinâmico que é influenciado pela atuação dos adversários e restringido por regras. Assim, “jogar é uma forma lúdica de resolver um problema e/ou vários problemas, motivando, naturalmente, o aluno a pensar” (GRANDO, 1995, p. 118). Desse modo, o aluno determinado a vencer e, com isso, buscando resolver o problema do jogo necessita dominar e desenvolver várias técnicas para conquistar seu objetivo. Nesse sentido, os alunos podem desenvolver habilidades estabelecendo conexões entre os conceitos matemáticos e os elementos do jogo, uma vez que devem investigar e resolver problemas para definir a melhor jogada. (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007).

A vista disso, podemos verificar nos jogos variados atributos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de matemática. Sendo que, para Dante (1998) é necessário capacitar o aluno, auxiliando na formação de um raciocínio lógico, procurando torná-lo capaz de analisar e utilizar de forma perspicaz os recursos que estiverem disponíveis para propor soluções inteligentes aos desafios que surgirem tanto na escola quanto no seu dia a dia.

Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios, experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade





suscetível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter. (POLYA, 1995, p. 5)

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) reconhecem que não existe um único caminho para o ensino da matemática. Contudo, identificam que é indispensável para um professor compreender que existe uma pluralidade de modos de desenvolver um saber. Dentre tal diversidade, ao citar os jogos, destacam um aspecto relevante, que é o fato deles constituírem um desafio genuíno, cujo interesse gerado pode contribuir para uma aprendizagem significativa. Com isso, evidenciam a impotência deles estarem integrados na cultura escolar. Porém, ressaltam o papel do professor de examinar e avaliar as potencialidades de cada jogo, bem como, os componentes curriculares que almejam desenvolver.

Diante disso, é evidente que a utilidade dos jogos como um instrumento de ensino matemático proporcionam um melhor aprendizado. Entretanto, a situação de isolamento social causada pela pandemia do covid-19 pode ter dificultado e desencorajado alguns professores a aplicarem esse recurso no seu trabalho. Todavia, essa pode ser uma oportunidade para se aprofundarem no contexto digital e utilizarem jogos desse meio. Nesse viés, vale denotar que esse contexto já conta com vários recursos educativos e dentre eles vários jogos.

Segundo da Silva Junior e dos Santos (2014), os jogos digitais, utilizados na área da educação, apenas começaram a serem introduzidos no contexto educacional em meados da década de 1990. Esses jogos ainda foram inseridos em meio a preconceito que perduram até os dias atuais. A resistência em relação aos jogos muitas vezes se deve a carência de estudos categóricos relacionados a este tema, assim como, a falta de trabalhos que relacionassem jogos tradicionais e os jogos digitais voltados para educação. Somando a isso, Alves (2008) evidencia preconceitos causados por observar os jogos eletrônicos como sempre ruins e causadores do sedentarismo ou de comportamentos violentos, opiniões estas, construídas a partir de uma óptica reducionista. Diante disso, denota a necessidade de analisar o fenômeno cultural que são os jogos eletrônicos a partir de diferentes perspectivas para não dificultar o diálogo entre o professor, os alunos e esse universo, o qual pode vir a ser aproveitado no ato de lecionar.



Desse modo, os jogos em formato digital voltados para educação podem ser vistos como objetos educacionais, já que são recursos didáticos que auxiliam na elaboração de uma nova educação, apoiada nas tecnologias digitais, vitais nos dias atuais. Além disso, eles são instrumentos desenvolvidos de modo a serem utilizados e reutilizados em variados contextos educacionais (HOPF; FALKEMBACH; DE ARAÚJO, 2007). Assim, é possível observar que são inúmeras as possibilidades de aplicação dos jogos digitais na educação.

Entretanto, Alves (2008) pontua que há barreiras quanto ao desenvolvimento de jogos digitais voltados para o contexto educacional:

Esse desencontro entre o que é pedagógico e aplicável em práticas escolares e as narrativas dos jogos que seduzem a geração que vem sendo denominada por diferentes rótulos (a exemplo de Screenagers, geração Net, geração M ou geração Multitasking, nativos digitais, dentre outros), tem levado à produção de jogos com baixa qualidade que buscam enfatizar conteúdos curriculares, sem se preocupar com a interface, com a qualidade das imagens, jogabilidade e interatividade (ALVES, 2008, p.4).

Mesmo diante desse cenário apresentado por Alves (2008), vale salientar que existem projetos que tem como intenção virtualizar jogos tradicionais já usados no processo educacional, onde se procura recriar versões digitais de jogos tradicionais já utilizados, de modo a preservar seus aspectos pedagógicos e psicopedagógicos. Visando, com isso, desenvolver um instrumento que ajude e favoreça o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo. (DOS SANTOS; DA SILVA JUNIOR, 2014). Somando a isso, é importante destacar que “o uso de jogos digitais para o ensino da Matemática se torna extremamente atraente por proporcionar aos jogadores a aquisição de habilidades que são de fundamental importância para a compreensão dos assuntos abordados nesta disciplina” (DOS SANTOS; DA SILVA JUNIOR; 2014, p. 4).

### **3. EXEMPLOS E FUNCIONAMENTO DE ALGUNS JOGOS DIGITAIS MATEMÁTICOS**

Diante dos argumentos expostos acima, percebe-se que os jogos atrelados as tecnologias digitais são instrumentos capazes de alterar as perspectivas do ensino. Logo,



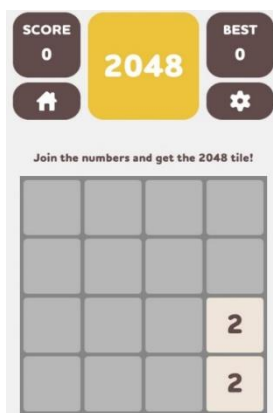
visando os jogos digitais no ensino da matemática, a seguir serão apresentados alguns jogos e suas contribuições para o ensino da matemática.

### 3.1. Jogo 2048

O jogo foi desenvolvido em 2014, pelo italiano Gabriele Cirulli, tendo como princípio uma tela 4x4 de quadrados, na qual começa com dois blocos preenchidos com o número 2. A ideia do jogo é mover os números que são iguais, para qualquer direção, com intuito de somá-los. Os números que aparecem são potências de 2.

O objetivo do jogo é conseguir a soma igual a 2048. Ao dar início ao jogo, logo após a primeira soma, um novo número é adicionado à tela, e caso o jogador não consiga somar os números a tela tende a ser preenchida com os números gerados pelo movimento. É recomendável aos alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, pois ele tem como foco no ensino de potenciação. Além disso, nele é trabalhado o raciocínio lógico e demais tópicos matemáticos em conjunto.

Figura 4 – Captura da tela do jogo 2048



Fonte: Autoria própria

### 3.2. Torre de Hanói

A Torre de Hanói foi desenvolvida por Édouard Lucas em 1883. A torre é constituída por uma haste central na qual são alocados discos, em ordem decrescente de diâmetro. As regras que contemplam o jogo são:

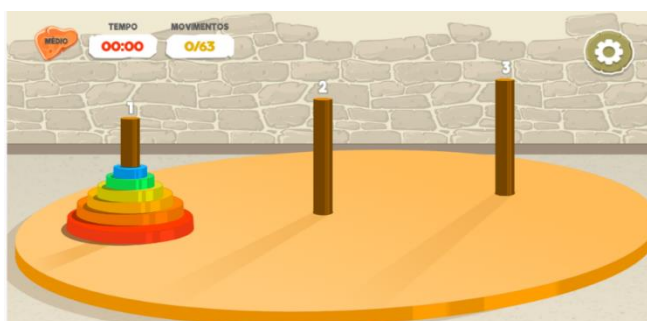
- Apenas um disco pode ser movido de cada vez.
- Um disco maior deve sempre ficar por baixo de um disco menor.



- Transferir todos os pinos de uma haste para outra.

A torre pode ser constituída de 3 a 6 discos, e a quantidade mínima de movimentos a serem realizados é definido pela equação:  $2^n - 1$ , em que  $n$  é o número de discos da torre. Ademais, por se tratar de um jogo físico antigo, ele foi “digitalizado”, ou seja, encontra-se disponível em plataformas digitais na qual, pode ser configurado de acordo com grau de dificuldade do jogador. Logo, o raciocínio lógico e conceitos matemáticos são trabalhados ao se utilizar tal material para o ensino da matemática. O jogo pode ser encontrado em plataformas digitais e em sites, como em: CNEC NOAS.

Figura 5 – Captura da tela do jogo Torre de Hanói



Fonte: Autoria própria

### 3.3. Minecrafit

Outro jogo interessante que já faz parte do universo dos jovens é o *Minecrafit*, desenvolvido e disponibilizado pela *Mojang Studios*. Nele o jogador explora um mundo aberto tridimensional propositalmente formado por blocos cúbicos, cujo principal objetivo consiste em garantir a sobrevivência de um avatar. Visando este fim, ele deve gerir e administrar um ecossistema completo, podendo descobrir e extrair matérias-primas, elaborar ferramentas artesanais, construir estruturas, dentre várias outras possibilidades. (BOITO, 2016)

Embora não tenha sido desenvolvido com propósito educativo, é um jogo que tem um grande potencial para ser trabalhado no contexto educacional. Vendo esse potencial foi elaborado a versão *Minecraft Education Edition*, no qual os professores têm a possibilidade de aproveitar os recursos do jogo na elaboração de suas aulas podendo criar um ambiente virtual referente ao tema que pretende ensinar, tendo controle do que acontece nele. Referente ao ensino de matemática, esse jogo permite abordagem





em diferentes áreas como: economia, localização no plano, geometria espacial, lógica, dentre outras (MENDES; MULATI; JOLANDEK, 2020).

Assim, é notório o potencial de utilização do *Minecrafit*, visto que nele o professor tem uma grande quantidade de recursos para poder trabalhar e desenvolver atividades voltadas para educação. Uma de suas principais utilidades é referente ao estudo de geometria plana, pois é possível construir estruturas tridimensionais a partir de blocos cúbicos (BOITO, 2016). Entretanto, também apresenta uma vasta gama de recursos para desenvolver o raciocínio lógico do aluno, já que este pode vir a programar, seja utilizando blocos de códigos ou em código puro, para aprimorar sua experiência no jogo.

Figura 3 – Captura da tela do Jogo *Minecrafit*



Fonte: Aatoria Própria

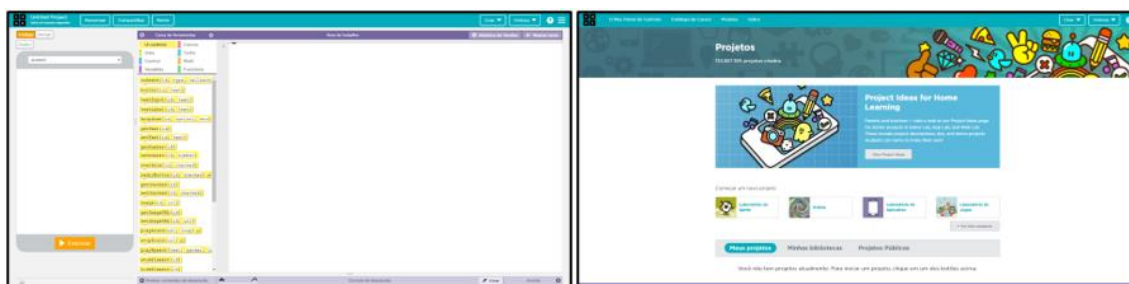
### 3.4. Code

Relativo a trabalhar com programação vale mencionar a plataforma *code.org* que, consiste em uma organização sem fins lucrativos que procura ampliar o acesso de ciências da computação nas mais variadas escolas. Nessa plataforma é possível trabalhar conceitos matemáticos como: matrizes, álgebra, localização no plano, dentre outros, aliados a lógica computacional para desenvolver aplicação ou jogos em conjunto com os alunos.





Figura 3 - Captura das telas da plataforma Code



Fonte: Autoria Própria

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos apresentados é possível constatar a notoriedade do uso das tecnologias digitais no ensino da matemática. Dado que, tais ferramentas já estão atreladas ao nosso cotidiano e os jogos digitais voltados para o ensino já vêm sendo desenvolvidos desde a década de 1990.

Mesmo diante da resistência ou inexperiência de alguns docentes em relação aos jogos digitais, ele permite ser usado para trabalhar um gama de conteúdos, a exemplo disso, pode-se citar: o *Minecraft*, que pode ser usado tanto para trabalhar com geometria na construção de elementos com blocos, quanto aritmética analisando quanto de certa matéria prima é necessária para produzir um novo elemento, e pode ser utilizado tanto no computador quanto nos celulares; CNES NOAS, um site que possui uma diversidade de jogos e simulações para trabalhar variados conteúdos.

Portanto, percebe-se a necessidade do educando em conhecer tais ferramentas para suas possíveis implementações no ensino. Logo, saber como utilizá-las deve fazer parte do processo de formação do docente, a fim de evitar futuras dificuldades diante aos contextos que forem impostos.

#### REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias - Issn 1646-933X**, [S.L.], v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008. Semestral. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ANDRADE, A. P. R. de. **O uso das tecnologias na educação**: computador e internet. 2011. 22 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Consórcio Setentrional de Educação A Distância, Universidade de Brasília,



- Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/1770>. Acesso em: 16 fev. 2021.
- ARAÚJO, J. L. Tecnologia na Sala de Aula: Desafios do Professor de Matemática, Ouro Preto, Mg, n.3, p. 1 – 10, **Anais... III EEMOP**, Fev, 2005.
- BACKES, A.; JOHNER, L. E. A. **Os Desafios Do Ser Professor E A Tecnologia Da Informação No Ensino Ead**. XV Seminário Internacional de Educação. Novo Hamburgo, RS. 2016, p. 2.
- BOITO, P. Jogo computacional: um aliado para a aprendizagem da Matemática. **XX ENCONTRO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE MATEMÁTICA**. Anais eletrônicos... Curitiba, PR, Brasil, 2016.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHAGAS, E. M. P. de F. Educação matemática na sala de aula: problemáticas e possíveis soluções. **Millenium**, p. 240-248, 2004. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10400.19/577>> Acesso em: 22 fev. 2021
- CODE. Sobre nós. Disponível em: < <https://code.org/international/about>>. Acesso em: 16/02/2021
- DANTE, Luis Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática: 1ª a 5ª séries**. 11.ed. São Paulo: 1998.
- DOS SANTOS, W. O; DA SILVA JUNIOR, C. G. Uso de Jogos no ensino da Matemática: Uma análise entre os jogos tradicionais e os jogos digitais, baseada e pesquisa e mapeamento dos materiais encontrados na Web. Salvador, BA, **Anais do X Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. Salvador, BA, 2014.
- SANTOS, Wilk Oliveira dos; SILVA JUNIOR, Clovis Gomes da. Virtualização de Jogos Educativos: uma experiência no ensino de matemática. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.L.], v. 24, n. 02, p. 108-122, 10 dez. 2016. Trimestral. Sociedade Brasileira de Computacao - SB. <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2016.24.02.108>.
- DOS SANTOS, W. O; NETO, S; JUNIOR, C. S. Processo de Virtualização de Jogos para Uso como Mecanismo de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem da Disciplina de Matemática. Salvador, BA, **Anais do XI Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, v. 1, n. 1, Salvador, BA, 2015.



- FERREIRA, L. A. et al. **ENSINO DE MATEMÁTICA E COVID-19: práticas docentes durante o ensino remoto**. Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana. Universidade Federal de Pernambuco. 2020, p.11.
- GRANDO, R. C. **O jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino aprendizagem da matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.
- HOPF, T; FALKEMBACH, G. A. M; DE ARAÚJO, F. V. O uso da tecnologia X3D para o desenvolvimento de jogos educacionais. Porto Alegre, RS. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, n. 2, Porto Alegre, RS. 2007.
- KAMII, C; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Editora: Artmed. 2002.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus editora, 2003.
- MENDES, L. O. R; MULATI, J; JOLANDEK, E. Apropriação de conteúdos basilares da educação na utilização do Minecraft Education: a percepção de alunos dos anos finais do ensino fundamental. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 290-309, 22 abr. 2020. Anual. Revista Sergipana de Matematica e Educacao Matematica - ReviSeM. <http://dx.doi.org/10.34179/revistem.v5i1.12245>.
- MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo. 2007
- OTTO, P. A. **A Importância Do Uso Das Tecnologias Nas Salas De Aula Nas Series Iniciais Do Ensino Fundamental I**. Universidade Federal De Santa Catarina. 2016, p. 10.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.
- POLYA, G. **A arte de resolver Problemas**. 2. reimpr. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência,1995.
- SMOLE, K. S; DINIZ, M. I; MILANI, E. **Cadernos do Mathema: Ensino Fundamental: Jogos de Matemática de 6º a 9º ano**. Artmed Editora, 2007.
- SOUZA, S. M. V. C.; SANTOS, E. E. S. **Reflexão da Didática como mediadora entre a teoria e prática pedagógica**. Universitas Humanas, Brasília, v. 10, n. 1, p. 69, jan./jun. 2013.
- STAREPRAVO, A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.
- Torre de Hanói. Sistema de Ensino: CNEC NOAS. Disponível em: <<https://www.noas.com.br/ensino-fundamental-2/matematica/torre-de-hanoi/>> Acesso em: 15 fev. 2020



2048. Disponível em: <  
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.androbaby.Original2048>>  
Acesso em: 15 fev. 2020



## A MODELAGEM MATEMÁTICA UTILIZADA PARA ENSINAR FUNÇÕES E APLICAÇÕES

DOI: 10.51859/AMPLLA.CLE283.1121-27

Karina Pereira Carvalho<sup>1</sup>  
Júnia Gabrielly Alves Castro<sup>2</sup>  
Jaqueline Aparecida de Paiva Porto<sup>3</sup>  
Hortencia Aparecida Ribeiro<sup>4</sup>  
Letícia Lauana De Jesus Soares<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Mestra em Matemática. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

<sup>5</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática. IFMG – Campus Formiga

### RESUMO

Neste trabalho pretende-se apresentar a Modelagem Matemática como guia no ensino de funções e aplicações. As funções estão presentes em várias atividades do cotidiano, desde a relação entre preço e quantidade de um produto a ser comprado até estudos sobre fenômenos da natureza. Sendo assim é necessário que os alunos obtenham um bom desempenho sobre esse tema, porém nota-se que devido ao estudo das funções ser algo abstrato eles possuem dificuldades na compreensão e desenvolvimento nesse tópico, sendo assim apresentamos a Modelagem Matemática como a solução para a melhor compreensão desse tema.

**Palavras-chave:** Ensino da Matemática. Modelagem Matemática. Funções.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos algumas pesquisas sobre a Modelagem Matemática como metodologia de ensino para ensinar Funções e aplicações. Segundo Miguel e Natti (2009) a Modelagem Matemática tem como objetivo relacionar fatos reais que o aluno já tenha ou não vivenciado com conteúdo matemáticos, identificando problema e buscando soluções. A modelagem provoca no aluno a ser o ator principal de sua aprendizagem, e o professor atua como mediador /orientador na construção do ensino.

A modelagem pode ser utilizada para auxiliar na elaboração de modelos para que a matéria se torne mais fácil de compreender e para que o educando consiga observar a ligação da Matemática com o seu cotidiano de forma que ele não a veja somente como



um conteúdo a ser estudado e sim como parte do seu dia a dia, a Modelagem como método de ensino proporciona a capacidade de abstração, generalização e criatividade.

Visto que a Matemática está presente em nosso cotidiano, e é indispensável o uso dela, em certas áreas é mais comum depararmos com ela no nosso dia a dia, como as funções que estão inserida na Física, Biologia, Química, e até mesmo nos hábitos simples do dia a dia como na compra de mercadorias em um mercado, por exemplo, onde a função se apresenta na relação de preço e quantidade do produto a ser adquirido.

Uma das áreas da Matemática em que os alunos apresentam maior dificuldade é a de funções, visto que envolve o relacionamento de variáveis dependentes com variáveis independentes, sendo assim foram realizados levantamentos bibliográficos para trabalhar as diferentes funções através da Modelagem Matemática.

## 2. MODELAGEM MATEMÁTICA

A Modelagem Matemática é uma estratégia de ensino que contribui para tornar a Matemática mais prática e real para sala de aula de modo que os alunos consigam perceber os conteúdos estudados em seu cotidiano e deixem de se relacionar com a Matemática apenas como uma matéria a ser estudada, mas sim como algo essencial no dia a dia. Segundo BIEMBENGUT e HEIN (2002), podemos definir Modelagem Matemática como:

[...]o processo que envolve a obtenção de um modelo. Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além de conhecimento de Matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas. (BIEMBENGUT, HEIN,2002)

O uso da Modelagem como ferramenta de ensino propicia o desenvolvimento do senso crítico por parte do aluno, estimula a criatividade e busca aumentar o interesse do educando na Matemática, desenvolvendo a vontade de aprender de forma que o aluno formule modelos para buscar soluções para as mais diferentes situações do cotidiano. A Matemática geralmente é vista de forma pejorativa



pelos alunos, para eles a realidade e os conteúdos estudados são duas coisas divergentes, diante desta dicotomia a modelagem busca convergir a abstração natural da Matemática à realidade do aluno.

Segundo D'Ambrósio (1989), uma das dificuldades que existem entre o relacionamento da Matemática escolar e a do cotidiano é que na maioria das vezes os alunos acreditam que essa matéria no contexto escolar não passa do uso de fórmulas e algoritmos fechados, regras essas que foram transmitidas pelo professor e impostas ao aluno, de forma que o discente seja um personagem coadjuvante e passivo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, pois priva-os de ter uma percepção diferente acerca de determinado problema e os impede de criar uma nova forma de resolvê-los. O ensino tradicional corrobora com essa visão dos alunos, pois segundo Bassanezi (2015).

No ensino tradicional, o objetivo de estudo se apresenta quase sempre bem delineado, obedecendo a uma sequência predeterminada, com um objetivo final muito claro que, muitas vezes, nada mais é que “cumprir o programa da disciplina”! Ora, ensinar a pensar matematicamente é muito mais que isso. Portanto, é imprescindível mudar métodos e buscar processos alternativos para transmissão e aquisição de conhecimentos. (BASSANEZI, 2015, P.11)

Porém, os problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem não são exclusivos e intrínsecos ao aluno, conforme explicitado anteriormente, as dificuldades surgem da interação entre docente e discente, majoradas pela abstração natural da Matemática. Para melhorar o contexto educacional é preciso que o professor também mude a sua percepção do que é a Matemática e de como ensiná-la, ciente de que o foco deve estar na qualidade do ensino e não na quantidade de matéria a se passar com o intuito meramente de cumprir cronogramas desconexos à realidade.

Trazar a Modelagem para a sala de aula é um desafio, pois segundo D'Ambrósio:

[...] a tradicional aula de matemática em nível de primeiro, segundo ou terceiro graus ainda é uma aula expositiva, em que o professor passa para o quadro negro aquilo que ele julgar importante. O aluno, por sua vez, copia da lousa para o seu







caderno e em seguida procura fazer exercícios de aplicação, que nada mais são do que uma repetição na aplicação de um modelo de solução apresentado pelo professor. Essa prática revela a concepção de que é possível aprender matemática através de um processo de transmissão de conhecimento. Mais ainda, de que a resolução de problemas se reduz a procedimentos determinados pelo professor. (D'AMBRÓSIO, 1989, p.15).

Face a mecanicidade do ensino de Matemática no Brasil, a utilização da Modelagem não está livre da redução a um fim em si mesmo, por isso deve-se ter cautela e preocupar-se sempre com a sua finalidade que é o aprendizado do aluno e a contextualização dos conteúdos, para que não seja mais uma ferramenta no contexto de ensino-aprendizagem na qual se aplica sem mensurar seus benefícios e sua eficiência.

### 3. A ORIGEM DA MODELAGEM MATEMÁTICA E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Modelagem Matemática é uma estratégia de ensino que surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, segundo Brandt, Burak, Kluber (2016) sendo impulsionada pelos professores Ubiratan D'Ambrósio e Rodney Carlos Bassanezi. De acordo com Barbosa (2001) a Modelagem Matemática na Educação deriva da Matemática Aplicada. Na Matemática Aplicada, considera-se que a Modelagem objetiva à obtenção de um modelo expresso através de equações, programas de computadores, etc. (BRAGANÇA, 2009).

Cerca de duas décadas depois, se tornou área de interesse da Educação Matemática, com a finalidade de tornar a ciência Matemática menos abstrata, a partir da aproximação dos conteúdos ministrados em sala de aula do cotidiano dos discentes e a contextualização das situações-problema a serem trabalhadas. De acordo com Bassanezi (2004) a Modelagem consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. Em outros termos, D'Ambrósio (2002) ressalta que a própria Matemática, com seus teoremas, é fruto da Modelagem e complementa que:

[...] a modelagem matemática é matemática por excelência. As origens das ideias centrais da matemática são o resultado de um processo que procura entender e explicar fatos e fenômenos observados na realidade. O desenvolvimento dessas ideias e sua organização intelectual dar-se-ão a partir de elaboração sobre representações do real (D'AMBROSIO, 2002, p.11).





O objetivo fundamental do uso “de Matemática é, de fato, extrair a essência da situação-problema e formalizá-la em um contexto em que o pensamento possa ser absorvido com uma extraordinária economia de linguagem” (BASSANEZI, 2002, p.18). A Modelagem, partindo da lógica pedagógica não pode se distanciar da sua essência, que é a observação da realidade, o favorecimento à pesquisa e nem transferir da Matemática Aplicada o processo, que segundo Bragança (2010) consiste na obtenção de um modelo e em seu teste para ser validado, para a Educação Matemática. Sob outros termos, o objetivo não deve ser o modelo matemático em si, mas a persecução das etapas do processo para entender, por meio da Matemática, determinados processos e eventos. (BRAGANÇA, 2010).

Apesar de todo o valor agregado pela Modelagem Matemática, deve-se refletir sobre a sua prática e ter ciência de que o método também possui alguns entraves, pois, ao traduzir-se a Modelagem da Matemática Aplicada para a Educação Matemática, segundo Biembengut e Hein:

Há o inconveniente de não sabermos, inicialmente, por onde o modelo passará, ou seja, nem sempre o ferramental matemático requerido está ao alcance do educando e mesmo do professor. Existem também as dificuldades de adequação ao currículo estabelecido legalmente e a possibilidade do acompanhamento simultâneo, por parte do professor, dos temas escolhidos a priori pelos alunos (BIEMBENGUT e HEIN, 2003, p.28).

A aplicação da Modelagem no ensino brasileiro é recente e segundo Barbosa (2001), ao analisar os trabalhos brasileiros que envolviam Modelagem Matemática na Educação, a corrente predominante foi denominada de sócio-crítica, na qual os trabalhos abrangiam o conhecimento de Matemática, Modelagem, e o reflexivo. Estando assim, a ênfase na compreensão do significado da Matemática no contexto geral da sociedade” (BARBOSA 2001a p.30, apud BRAGANÇA 2010).

Segundo Biembengut (2009), concomitante, surgiu um movimento pela Educação Matemática no Brasil que contribuiu para as reformulações curriculares e a implantação de novas propostas pedagógicas para melhorar a aprendizagem da Matemática na Educação Básica e Superior. A supracitada reformulação incluiu à grade curricular dos cursos de formação de professores, disciplinas que levem os futuros





docentes a conhecerem mais profundamente o contexto sociocultural em que atuarão; além de melhorar a sua capacidade de compreender a Matemática e saber integrá-la a outras áreas do conhecimento (BIEMBENGUT, 2009).

A inserção da Modelagem Matemática à grade curricular de cursos de formação de docentes de Matemática indica o seu reconhecimento por parte do Estado. A Modelagem Matemática, em razão de sua importância, tem ganho adeptos e defensores em níveis oficiais de educação em quase todos os estados brasileiros devido à possibilidade de promover aos jovens, desse milênio em particular (jovens da geração tecnológica), melhores conhecimentos e habilidades em utilizá-los. (BIEMBENGUT, 2009).

Contudo, apesar da expansão dos adeptos da Modelagem Matemática, apresentam-se dificuldades de articulação entre os docentes e uma padronização de seu modo de agir, as quais encontram-se principalmente nas dimensões continentais e culturais brasileiras, que impõem obstáculos em proporcionar atividades (cursos e eventos) suficientes para atender todos os professores de Matemática. Os professores que ministram a disciplina nos cursos de graduação divergem quanto à perspectiva acerca da Modelagem, entretanto, convergem no entendimento de que a Modelagem pode contribuir não somente para aprimorar o ensino e a aprendizagem Matemática, como também para provocar uma reação e interação entre corpo docente e discente envolvidos na contínua e necessária produção do conhecimento, superando a distância entre esses autores e tornando o aluno mais ativo no seu próprio processo de desenvolvimento cognitivo (BIEMBENGUT, 2009).

#### **4. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES**

O estudo das funções inicia-se no 1º ano do ensino médio. Segundo o PCN (2016), nessa etapa final a Matemática deve proporcionar aos alunos a capacidade de desenvolvimento das habilidades necessárias em seu cotidiano. A resolução dos problemas cotidianos é peça central para o ensino de Matemática, pois o pensar e o fazer se mobilizam e se desenvolvem quando o indivíduo está engajado ativamente no enfrentamento de desafios que lhe são propostos (BRASIL, ANO 2006 P.112). Segundo Magarinos (2013) dentre os conteúdos matemáticos estudados na educação básica, o ensino de funções é, sem dúvidas, um dos mais importantes. Sua relevância se justifica



pelo fato que o conceito de função se relaciona com vários outros conceitos matemáticos e que podem ser aplicados no estudo de diversos fenômenos.

Pode-se destacar como um dos principais assuntos relacionados ao estudo das funções no currículo médio: a articulação deste tópico com as progressões. Normalmente o ensino das funções se inicia no primeiro ano do Ensino Médio, quando são desenvolvidas as funções lineares, quadráticas, exponenciais e logarítmicas, e posteriormente no segundo ano, com as trigonométricas. Por outro lado, o ensino das progressões (aritmética e geométrica) tem sido ministrado como um tópico independente com ênfase em técnicas e cálculos que fazem simples uso de fórmulas, dissociados da ideia de função e sem relação alguma com as aplicações. A proximidade dos conteúdos, alinhados à Modelagem Matemática, podem maximizar a eficiência no ensino-aprendizagem de Matemática, abordando uma quantidade maior de conteúdos e dando sentido a eles mostrando sua inter-relação e sua aplicação prática (BARRETO, 2008 p.6)

Apesar da importância do estudo das funções no currículo do ensino médio brasileiro ainda seguida de uma ordenação tradicional e ditada, na maioria das vezes, pela sequência sugerida pelos livros didáticos. Os temas geralmente são tratados de forma independente e sem conexão entre eles (BARRETO, 2008).

Sob outras palavras, Dornelas (2015) reforça o problema evidenciado por Barreto (2008) afirmando que:

Por muito tempo o ensino de funções ocorreu de modo disperso, sem correlação com outros temas da matemática, por exemplo, funções afins e exponenciais interligadas com progressões aritméticas e geométricas. Um dos motivos desta dispersão estava relacionado com a fragmentação dos conteúdos apresentados no livro didático de matemática, que traziam o conteúdo de funções no primeiro ano do ensino médio, enquanto as progressões eram apresentadas no segundo ano, sem nenhuma correlação entre os dois temas. (DORNELAS, 2015 p.11)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (Brasil 2002, 2006) mostram esta preocupação com a falta de diálogo entre os temas e fazem sugestões quanto ao tratamento deste conteúdo. Segundo os PNC (2016) os problemas de aplicação prática





não devem ser ministrados somente no fim desses estudos, mas devem ser motivo e contextos para o aluno aprender funções. A riqueza de situações envolvendo funções permite que o ensino se estruture permeado de exemplos do cotidiano, das formas gráficas que a mídia e outras áreas do conhecimento utilizam para descrever fenômenos de dependência entre grandezas, desta forma o aluno compreende a utilidade e pertinência do respectivo estudo. (BRASIL, 2016).

## 5. DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES.

Ponte (1990) afirma que a dificuldade consiste em se tratar de um conteúdo abstrato, que na maioria das vezes dista da realidade dos discentes e acaba tornando o estudo de funções em mera disseminação de terminologias memoráveis. Para Matos (2007), muitos enxergam a letra como “um rótulo”, algo que foi dado e imposto, desvinculado de sentido e propósito. Ainda segundo Matos (2007), Booth (1984), os autores dizem que a junção do alfabeto latino com a linguagem algébrica é um forte obstáculo cognitivo enfrentado pelos discentes (BRAGANÇA, 2010).

As dificuldades que os alunos revelam no tema funções estão relacionadas com a ambiguidade intrínseca do simbolismo matemático, com o contexto restrito no qual são ministrados os conteúdos e o tipo limitado de tarefas. Ou seja, a função em si é objeto de difícil interpretação pelo aluno, que por sua vez recebe a informação e os estímulos de forma monótona e pratica pouco a sua aplicação, muitas vezes influenciado por um sistema de ensino no qual o professor dita e transmite oralmente os conteúdos sem qualquer tipo de interação com o discente. (SAJKA, 2003 p.3)

A dificuldade de aprendizagem por parte do aluno, por vezes, é intensificada pela negligência do ensino por parte do professor, que em vez de levar ao discente um conteúdo que possa ser compreendido facilmente, se vê apegado a uma didática arcaica e fechada. O professor deve visar a finalidade, que é o processo cognitivo de aprendizagem real do aluno e não utilizar dos meios e métodos de ensino como um fim em si mesmo. As diretrizes do PNC (2016) apontam para uma Matemática que interaja com o interlocutor e que tenha sequência lógica na ministração dos conteúdos, porém





ainda não são efetivas, visto que sua previsão normativa não se traduz na realidade educacional brasileira, se aproximando de um modelo idealista e não prático.

## 6. UTILIZAÇÃO PRÁTICA DE FUNÇÕES

As funções são dinâmicas e podem ser representadas de diversas formas, o que facilita o seu ensino e a sua compreensão, pois o aluno pode enxergar a mesma situação problema de formas diferentes. Em outros termos, podemos dizer que tudo que é contínuo, progressivo ou harmônico pode ser demonstrado por meio do uso de função. Para demonstrar a importância e usabilidade das funções, utilizemo-nos do exemplo de uma empresa de telefonia que oferta dois tipos de planos e o cliente precisa verificar o plano mais adequado para o seu consumo.

Uma empresa de telefonia oferece dois tipos de planos: Plano Plus: 3,5 GB de internet, mais ligações ilimitadas para telefones fixos e celulares. Plano Econômico: 3,5 GB de internet, mais 50 min de ligações para telefones fixos e celulares. O plano Plus custa por mês R\$ 65,90, já o plano Econômico custa R\$ 10,80, sendo que é cobrado R\$ 1,90 por minuto quando o cliente exceder os 50 min incluídos no plano. Considerando esses dois planos, usando quantos minutos de ligações por mês, o plano Plus passa a ser mais econômico? 30 min b) 50 min c) 60 min d) 70 min e) 80 min.

Solução: O custo mensal do plano Econômico, quando o cliente excede os minutos incluídos no plano, pode ser indicado pela função  $f(x)$ , sendo  $x$  os minutos excedentes. Assim, a função será:

$$f(x) = 10,8 + 1,9x$$

Então, para sabermos a partir de quantos minutos mensais vale adquirir o plano Plus, vamos igualar essa função ao valor deste plano:

Como é dado uma franquia de 50 min, então para quem gasta por mês 79 min (50+29) os dois planos possuem o mesmo valor. Portanto, usando 80 min, o plano Plus passa a ser mais econômico. (Alternativa e: 80 min).

## 7. METODOLOGIA

A metodologia utilizada pelo presente artigo foi construída a partir pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados artigos científicos e livros referentes ao processo





de ensino-aprendizagem de funções no contexto educacional brasileiro a partir da Modelagem Matemática. Segundo Fonseca:

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

Esse trabalho é parte do requisito de aprovação da disciplina de Tendências Metodológicas do Ensino de Matemática. O trabalho se divide em duas partes, na qual a primeira consiste em um trabalho bibliográfico que é seguido de uma atividade a ser aplicada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Como critério de apresentação a atividade mencionada nesse trabalho será aplicada pelos autores aos alunos do segundo período do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Minas Gerais campus Formiga avaliado pela professora da disciplina.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da Modelagem Matemática tem se expandido significativamente no contexto educacional brasileiro e tem subsidiado o ensino da Matemática, sobretudo na superação dos desafios presentes na educação básica. A grande dificuldade encontrada pela bibliografia relacionada ao processo ensino-aprendizagem de funções e aplicações, bem como de conteúdo semelhantes, é a forma tradicional de ensino, mecânica, abstrata e fechada em livros que não dão o devido sentido e a devida sequência às matérias.

O ensino de funções oferece diversas possibilidades de trabalho de forma a contextualizá-lo, pois no cotidiano do aluno encontram-se várias situações que envolvem grandezas e variáveis, como por exemplo a relação entre quantidade e preço de um produto e o que seria a opção mais adequada para problemas financeiros do dia





a dia conforme exposto no exemplo empregado no tópico uso prático das funções. A importância de dar contexto e forma ao conteúdo trabalhado em sala de aula é desmistificar e descomplicar o ensino da Matemática, com o intuito de romper a visão pejorativa que alguns alunos têm da Matemática, assim como despertar o seu interesse pra essa ciência que é funcional e presente desde a Antiguidade.

A Modelagem, como todo método, tem suas dificuldades, dentre elas, destaca-se a subjetividade dos modelos, o que em certo momento se torna positivo pela capacidade de se adaptar ao meio em que se insere, pode se tornar negativa à medida em que produz certa imprecisão em razão das marcas pessoais do modelador despreparado. Outro risco inerente ao uso da modelagem matemática é a sua utilização como um fim em si mesmo, o docente deve ter a plena ciência de que o fim de toda a metodologia empregada no processo de ensino-aprendizagem precisa estar focada na qualidade do ensino e na absorção do conteúdo por parte do discente.

Para estudos posteriores, sugere-se a comparação do ensino de funções no ensino médio com a utilização métodos tradicionais e posteriormente utilizando-se da modelagem matemática a fim de aferir quantitativamente, dentro de um espaço amostral delimitado, o grau de eficiência do uso de modelos no ensino da Matemática.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como? Veritati, n. 4, p 73-80, 2004. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nupemm/>>. Data de acesso: 02 de nov. de 2019.

BARBOSA, J. C. **Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais... Rio Janeiro: ANPED, 2001b. Disponível em: <<http://www.uefs.br/nupemm/>>. Data de acesso: 02 de nov. de 2019.

BARRETO, M. M. **Tendências atuais sobre o ensino de funções no Ensino médio.** Artigo adaptado da dissertação de mestrado Matemática e Educação Sexual: modelagem do fenômeno de absorção/eliminação de anticoncepcionais orais diários (Menna Barreto, 2008). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/midias\\_digitais\\_II/modulo\\_II/pdf/funcoes.pdf](http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/midias_digitais_II/modulo_II/pdf/funcoes.pdf)> Acesso em: 02 nov. 2019.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática: uma nova estratégia.** São Paulo: Contexto, 2002. p.389







BIEMBENGUT, M. S. e HEIN, N. **Modelagem Matemática no Ensino**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003; p.127

BIEMBENGUT, M. S., **Mapping of Mathematical Modelling in Brazilian Education**. In.: ICTMA Newsletter, Volume 1, Number 2. December, 2007. Disponível em: <<http://www.ictma.net/newsletter/ICTMANewsletterVol.1%20No.2.pdf>>. Data de acesso: 28 de nov de 2019.

BOOTH, L. R. **Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra**. IN: COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. As ideias da álgebra, São Paulo: Atual, p. 21-36.

BRAGANÇA, Bruno. **Modelagem Matemática na Educação: compreensão de significados**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Tecnológica, Cefet-Centro Federal de Tecnologia de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp120597.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2019

BRANDT, Celia Finck; BURAK, Dionísio; KLUBER, Tiago Emanuel. **Modelagem matemática: perspectivas, experiências, reflexões e teorizações**. 2. ed. Ponta Grossa: Uepg, 2016. p.221

BRASIL, Secretaria da educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2006.

BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2002.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates**. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. p. 15-19.

DORNELAS, Ramon Guilherme Flávio. **Investigação do processo ensino-aprendizagem de funções, para alunos do primeiro ano do Ensino Médio**. 2015. 62 f. Tese (Doutorado) - Curso de Física, Ufu - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <[http://www.infis.ufu.br/infis\\_sys/pdf/RAMON%20GUILHERME%20FLAVIO%20DORNELAS.pdf](http://www.infis.ufu.br/infis_sys/pdf/RAMON%20GUILHERME%20FLAVIO%20DORNELAS.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2019.

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

GOUVEIA, Rosimar. **Exercícios de Função Afim**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/exercicios-de-funcao-afim/>>. Acesso em: 31 out. 2019.

MAGARINUS, R. **Uma proposta para o ensino de funções através da utilização de objetos de aprendizagem**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências e Exatas, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional-



PROFMAT. Santa Maria, 2013. Disponível em: [http://ufsmprofmata.weebly.com/uploads/9/3/5/6/9356672/dissertao\\_renata\\_magarinus.pdf](http://ufsmprofmata.weebly.com/uploads/9/3/5/6/9356672/dissertao_renata_magarinus.pdf). Acesso em 30 out. 2019.

MARKOVITS, Z.; EYLON, B. S.; BRUCKHEIMER, M. **Dificuldades dos alunos com o conceito de função**. IN: COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P. As ideias da álgebra, São Paulo: Atual, p. 49-69.

MIGUEL, Ivania Célia; NATTI, Paulo Laerte. **Uma proposta de modelagem matemática aplicada à produção de farinha de trigo**. 2009. 30 f. Monografia (Especialização) - Curso de Aperfeiçoamento/especialização em Pde - Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/8832280/ivania-celia-miguel>>. Acesso em: 05 nov. 2019

PITOMBEIRA, J. B.; ROQUE, T. M. **Tópicos de história da Matemática**. Coleção PROFMAT. 1ed. Rio de Janeiro: SBM, 2012;

PONTE, J. P. **O conceito de função no currículo de Matemática**. Revista Educação e Matemática, APM, Portugal, n. 15, p. 3-9, 1990.

# CONEXÕES

## LINGUAGENS E EDUCAÇÃO EM CENA

