Resiane Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO

4

2022

Editora UNIESMERO

Resiane Silveira (Org.)

TRAÇOS E REFLEXÕES

EDUCAÇÃO e ENSINO

4

2022

Editora UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Dr. Jadilson Marinho da Silva, Secretaria de Educação de Pernambuco, SEPE

Dra. Claudia de Faria Barbosa, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Dr. Lucas Dias Soares Machado, Universidade Regional do Cariri, URCA

Dra. Rosilene Aparecida Froes Santos, Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES

Dr. Iran Rodrigues de Oliveira, Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, FADIMAB

Dra. Viviane Lima Martins, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, IFMG

Dra. Cristiana Barcelos da Silva, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, UENF

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da

S587t Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 4 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 158 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-93-2
DOI: 10.5281/zenodo.7480811

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: https://editoras.grupomultiatual.com.br/

Acesse a obra originalmente publicada em:
https://www.uniesmero.com.br/2022/12/tracos-e-reflexoes-4.html

AUTORES

ALEX MACIEL DE JESUS
CARLOS BENEDITO RODRIGUES
CARMEN ELISABETE DE OLIVEIRA
CLEIDIANE COLINS GOMES
CLEISON OLIVEIRA DA SILVA
CLOVIS COSTA DOS SANTOS
CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU
ERYCK DIEB SOUZA
FERNANDO RODRIGUES NASCIMENTO
FRANCISCO ANTONIO NASCIMENTO
GRAZIELA BERGONSI TUSSI
IZA REIS GOMES
KAMILA ALENCAR MATOS
KARINE CRISTINE COSTA
KATHIARA DOS SANTOS SILVA
MARIA DE FÁTIMA CASTRO DE OLIVEIRA MOLINA
MARIA ROSILANE DA COSTA
MARTA LÍDIA LINHARES PEREIRA
PAULA TERRES CARVALHO
RAILAN BRITO DE ALMEIDA
SARA DA SILVA PEREIRA
VICTORIA SOARES CARDOSO DE ANDRADE
WANESSA MOREIRA DE OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 **ENTRE SOLFEJOS, VERSOS, RIMAS E BRINCADEIRAS: OS BEBÊS E A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA** ***Sara da Silva Pereira; Cleidiane Colins Gomes***	***8***
Capítulo 2 **JOÃO POR UM FIO E SUAS ESPACIALIDADES NA TESSITURA DA NARRATIVA INFANTIL E JUVENIL** ***Iza Reis Gomes; Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina***	***25***
Capítulo 3 **LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS SURDAS: A FÁBULA DA ARCA DE NOÉ** ***Carmen Elisabete de Oliveira***	***46***
Capítulo 4 **USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESTUDO DA SEGREGAÇÃO RACIAL** ***Graziela Bergonsi Tussi; Paula Terres Carvalho***	***63***
Capítulo 5 **UMA ANÁLISE PARADIGMÁTICA EM VIDEOAULAS DE LITERATURA PRESENTES NO YOUTUBE** ***Marta Lídia Linhares Pereira; Victoria Soares Cardoso de Andrade***	***74***
Capítulo 6 **MÓBEIS E SENTIDOS DA SEMANA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES** ***Francisco Antonio Nascimento; Maria Rosilane da Costa; Fernando Rodrigues Nascimento; Eryck Dieb Souza; Kamila Alencar Matos***	***94***
Capítulo 7 **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS** ***Alex Maciel de Jesus; Clovis Costa dos Santos; Cleison Oliveira da Silva; Kathiara Dos Santos Silva; Railan Brito de Almeida***	***113***
Capítulo 8 **TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO INCLUSIVO** ***Wanessa Moreira de Oliveira; Cristina Maria Carvalho Delou***	***124***
Capítulo 9 **RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS** ***Carlos Benedito Rodrigues; Karine Cristine Costa***	***141***
AUTORES	***153***

Capítulo 1

ENTRE SOLFEJOS, VERSOS, RIMAS E BRINCADEIRAS: OS BEBÊS E A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Sara da Silva Pereira
Cleidiane Colins Gomes

ENTRE SOLFEJOS, VERSOS, RIMAS E BRINCADEIRAS: OS BEBÊS E A LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

Sara da Silva Pereira

Professora, doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR),

E-mail: sarasummer20@yahoo.com.br

Cleidiane Colins Gomes

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), E-mail:

Cleidianecollins@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e de natureza interpretativa, que teve por objetivo analisar obras de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira (DEBUS, 2017) indicadas para bebês. O primeiro passo foi explicar o conceito utilizado para fazer referência a livros que apresentam personagens negros e negras em seu bojo e que podem contribuir para a construção do repertório e para o sentido de pertencimento desde tenra idade, bem como ações educativas que trazem em seu escopo a proposta da lei 10.639/2003. Para tanto, foram elencadas quatro obras que se inserem na temática e que podem ser compartilhadas com as crianças desde bebês: Solfejos de Fayola, de Kiusam de Oliveira (2021); Cadê Clarisse?, de Sonia Rosa (2004); Benedito, de Josias Marinho (2014) e Eu também, de Patricia Auerbach (2021) As análises das obras foram feitas à luz de pesquisadoras negras que se debruçam sobre a temática da literatura infantil e das relações étnico-raciais como: Débora Cristina de Araújo (2017); Maria Anória de Jesus Oliveira (2003); Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2020); Mariana Silva Souza e Débora Cristina de Araújo (2020); dentre outras(os). Os resultados mostram que estes livros de temática da cultura africana e afro-brasileira são construídos por textos e imagens que coadunam com uma representação positiva dos(das) personagens negros e negras, valorizando a estética negra e afirmando a agência das crianças como produtoras de cultura quando protagonizam experiências próprias da infância.

Palavras-chave: Literatura infantil; cultura afro-brasileira; cultura africana; bebês; lei 10.639/2003.

Abstract: This paper presents a research of qualitative approach of bibliographical and interpretative nature, whichaimed at analyzing children's literature works with the theme of African and Afro-Brazilian culture (DEBUS, 2017) written for babies. The first step was explaining the concept we used in order to reference books which presentBlack characters that can contribute to the construction of a repertoire and a

feeling of belonging since the very early age, as well as educational actions which bring in their scope the proposition of the law number 10.639/2003.Therefore, four works were selected, all of which are inserted into the theme and which can be shared with childrensince they are babies: Solfejos de Fayola, by Kiusam de Oliveira (2021); Cadê Clarisse?, by Sonia Rosa (2004);Benedito, by Josias Marinho (2014); and Eu também, by Patricia Auerbach (2021). The analyses of the works were made influenced by Black women researchers which have studied the theme of children's literature and ethnic-racial relations, such as: Débora Cristina de Araújo (2017); Maria Anória de Jesus Oliveira (2003); Sara da Silva Pereira and Lucimar Rosa Dias (2020); Mariana Silva Souza and Débora Cristina de Araújo (2020); among others. The results show that these books with themes of African and Afro-Brazilian culture are built by texts and images which match a positive representation of their Black characters, enriching Black aesthetics and reafirming the agency of children as culture producers when they protagonize the experiences from their own childhood.
Keywords: Children's Literature; Afro-Brazilian culture; African culture; babies; law 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

Lipe e Tuca também querem solfejar com Fayola e Benedito, mas cadê Clarisse? Brincamos com os irmãos Lipe e Tuca, conhecemos, descobrimos e exploramos com Benedito, solfejamos com Fayola. Psiu! Clarisse está dormindo. (Cleidiane Colins Gomes, 2022).

Como um convite às reflexões aqui apresentadas, iniciamos este artigo dando ênfase às/aos personagens que compõem o conjunto de títulos analisados, todas/os crianças. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de natureza interpretativa, que teve por objetivo analisar obras contemporâneas de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira (DEBUS, 2017), indicadas para crianças desde bebês.

Para a pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com "motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p. 22). A respeito dos procedimentos, optamos pela pesquisa

bibliográfica para coleta de informações e para dar suporte às interpretações dos livros analisados.

As pesquisadoras Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e o pesquisador Carlos Henrique Medeiros consideram que a pesquisa é bibliográfica "quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet" (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 28). Assim, esse texto tem seu referencial teórico construído por meio da leitura e aprofundamento em artigos de periódicos, livros e dissertações e faz uma incursão na fundamentação teórica que aborda a literatura infantil e as relações étnico-raciais.

A primeira seção explica o conceito, cunhado pela pesquisadora Eliane Debus (2017), utilizado para fazer referência a livros que apresentam personagens negras/os em seu bojo e que podem contribuir para a construção do repertório e sentido de pertencimento desde tenra idade, bem como a possibilidade de estes fazerem parte de ações educativas que trazem em seu escopo a proposta das Leis 10.639/2003 e 11645/2008.

Na segunda seção foram elencadas quatro obras que se inserem na temática e que podem ser compartilhadas com as crianças desde bebês, bem como as análises que foram feitas à luz de pesquisadoras negras que se debruçam sobre literatura infantil e relações étnico-raciais.

Dentre os resultados, concluímos que os livros analisados são constituídos por textos e imagens que coadunam com uma representação positiva das/dos personagens negras/os, valorizando a estética negra e afirmando a agência das crianças como produtoras de cultura quando protagonizam experiências próprias da infância.

LITERATURA INFANTIL DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA

A intelectual negra Grada Kilomba (2019), afirma que somos uma sociedade atravessada por uma história colonial glorificada, impedindo que novas linguagens fossem criadas e outras configurações de poder e conhecimento surgissem. Ela faz referência a este racismo atemporal que se atualiza o tempo todo, demarcando as/os sujeitas/os negras/os em uma cena colonial.

Racismo esse que está presente nas produções escritas. Por isso, se faz primordial pesquisar livros que tragam uma contrarreferência, apresentando diferentes visões de mundo, dando visibilidade e perspectivas outras, que não contem apenas uma história única (ADICHIE, 2009), construindo uma narrativa distinta da hegemônica por meio da resistência às formas de opressão, da riqueza cultural e de uma representação mais positiva dos/as personagens negros/as.

Logo, é essencial revisitar o passado de nossa literatura, que contribuiu para a perpetuação de discursos que privilegiam condutas de dominação e opressão, e divulgar autoras e autores que valorizem a pluralidade dos traços da história de um povo que ainda não se libertou completamente de suas amarras de exploração, colonização e silenciamento.

A forma de tratamento dada à/ao personagem negra/o na literatura, se estereotipada/o ou depreciada/o, pode contribuir para uma percepção negativa das pessoas negras sobre si mesmas, o que levaria à negação de sua identidade e de seus valores culturais, buscando uma homogeneização em relação a padrões impostos social e culturalmente.

A esse respeito, Chimamanda Adichie (2009, p. 12) afirma: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Foi o que aconteceu com negros e indígenas na sociedade brasileira, mesmo porque não foi uma história narrada por eles, mas sobre eles e pela perspectiva do colonizador.

Por muito tempo, visões folclorizadas, carregadas de estereótipos foram presentes nos livros de literatura infantil. Atualmente, escritoras/es negras/os e indígenas têm contado suas histórias, trazendo sua subjetividade e visão de mundo para as narrativas, construindo personagens humanizados, narrando sobre diversas temáticas e tornando a literatura infantil mais plural.

Há também uma parcela de autoras/es brancas/os que trazem em suas obras a temática da cultura africana e afro-brasileira, apresentando personagens de diversas origens étnico-raciais. Para não contarmos uma história única, são necessárias produções nas quais as referências positivas para as crianças negras estejam presentes, evidenciando outras formas de representação.

Além disso, possibilitam que as outras crianças não apenas reconheçam e valorizem a diversidade, mas também façam associações com a vida real e com modos mais humanos de convivência. Oliveira (2014, p. 92) afirma que: “A literatura,

com suas veredas entreabertas para aguçar e ampliar nosso imaginário é, a nosso ver, um campo fértil para tal desafio". Assim, ler, analisar, divulgar e compartilhar com as crianças literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira se faz necessário para não correr o perigo da história única.

A opção pelo uso dessa nomenclatura foi baseada nos estudos da pesquisadora Eliane Debus (2017), a qual ressalta que no âmbito da literatura infantil este debate ainda é recente, enfatizando que os títulos que circulam no mercado editorial e que se referem à produção literária para a infância estão divididos em três categorias: "1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) "literaturas africanas." (DEBUS, 2017, p. 33).

A primeira categoria "está circunscrita a uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira sem focalizar aquele que escreve (autoria), mas sim o que tematiza." (DEBUS, 2017, p. 33). Essa por sua vez, se sobressai, pois, a maioria das produções que circula no mercado editorial nela se insere. Assim, buscamos refletir a respeito dessas obras, uma vez que elas ainda são a maioria e precisam ser conhecidas e analisadas, na busca de dar visibilidade a produções cada vez mais plurais.

Sem deixar de priorizar escritoras/es negras/os, mas sim buscar narrativas que estejam numa perspectiva de valorização de personagens negras/os, que apresentam a história contada em outras perspectivas, como a da resistência e não da subordinação.

A história dessa literatura é construída como parte de uma luta mais ampla de direitos sociais da população negra, sendo impulsionada pelas políticas de ações afirmativas. A inclusão do Artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 pela Lei 10.639/03 coloca na pauta das editoras o apoio a esse tipo de produção, uma vez que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Artigo modificado pela Lei 11.645/08, que inclui o ensino e história dos povos indígenas.

A respeito desse novo filão no mercado editorial brasileiro, Debus (2017), apresenta como resultado de pesquisas que mapeiam a produção literária infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira nos catálogos editoriais brasileiros, a constatação de uma ampliação de títulos dentro dessa temática após a promulgação da lei. A pesquisadora destaca que essa política pública de ação afirmativa trouxe

avanços para a construção de uma educação antirracista, mas reitera que ainda existe desconhecimento sobre a lei, o que dificulta sua implementação.

No entanto, não basta que essas/esses personagens apareçam nos livros, é preciso observar como estão sendo representadas/os, tanto no texto quanto na imagem. As ilustrações também endossam as narrativas, muitas vezes, reforçando ainda mais o racismo que se quer denunciar nas obras. Representações em que personagens brancas/os são retratadas/os com mais profusão, aparecendo mais vezes se comparadas/os as/aos negros (sub-representados tanto nos textos quanto nas ilustrações) reiteram o branco como a norma social.

Por conseguinte, a criança negra corre o risco de passar pela negação de sua própria identidade, buscando assemelhar-se com a “norma” estabelecida. A essa criança, desde muito pequena, é negado o contato com a literatura que lhe representa, tendo acesso a padrões estéticos que não lhe correspondem. A pesquisadora Débora Cristina de Araújo (2017) enfatiza que “[...] a literatura, assim como outras manifestações artísticas, serve como suporte para a construção de identidades individuais e coletivas” (ARAÚJO, 2017, p. 59).

Logo, para que meninas/os negras/os construam sua identidade de forma positiva precisam ter contato, desde o berço, com uma literatura infantil de qualidade. Assim, desde a etapa da Educação Infantil as histórias devem contemplar em seu bojo a diversidade étnico-racial de maneira positiva. Entendemos que não é somente por meio dos livros que as crianças terão acesso à cultura africana e afro-brasileira, mas é fato que a literatura também pode e deve trazer essas referências.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), as propostas pedagógicas das Unidades deverão dar condições para que a organização dos espaços, tempos e materiais contemplem: “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas [...]” (BRASIL, 2010, p. 20), dentre outros. Assim, tal documento ressalta que é necessário assegurar o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas e afro-brasileiras.

Para as pesquisadoras Sara da Silva Pereira e Lucimar Rosa Dias (2020), o acesso a produções como as apresentadas aqui permite mostrar “[...] às crianças, negras e brancas, a vasta diversidade étnico-racial existente, dialogando de forma positiva com diversos referenciais, ampliando seu repertório cultural e contribuindo

com a construção de uma identidade étnico-racial positiva, que valorize sua subjetividade" (PEREIRA; DIAS, 2020, p. 192).

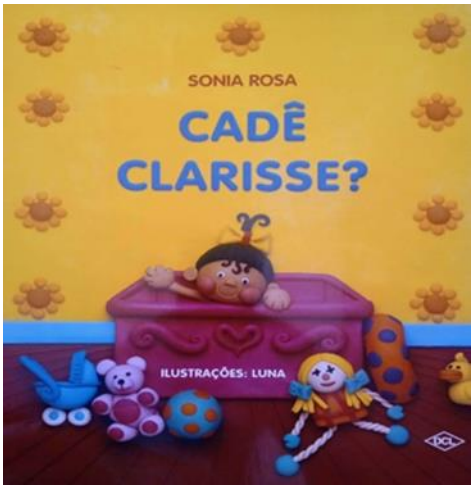
Assim, fica o convite para refletirmos a respeito de produções contemporâneas que retratem personagens e infâncias em situações de protagonismo negro, tanto nas narrativas quanto nas ilustrações e que sejam indicadas para as crianças desde bebês. Como obras que serão apresentadas na seção seguinte

VAMOS SOLFEJAR COM A LITERATURA: ENTRE VERSOS, RIMAS E BRINCADEIRAS

Nessa seção, trouxemos à luz quatro livros que retratam em seu escopo crianças negras como protagonistas desde bebês: Cadê Clarisse (ROSA, 2004), Eu também (AUERBACH, 2021), Benedito (MARINHO, 2014) e Solfejos de Fayola (OLIVEIRA, 2021).

O livro "Cadê Clarisse?" escrito por Sonia Rosa, com ilustrações de Luna, apresenta uma narrativa que convida a criança a interagir e brincar também, traz como protagonista uma bebê negra chamada Clarisse, que engatinha para todos os lados da casa, para logo então dar seus primeiros passos. Tanto a narrativa quanto as ilustrações propõem um jogo de esconde-esconde, brincadeira muito apreciada pelas/os bebês, que mostram prazer em serem "encontradas/os".

Imagem 1- Capa do livro Cadê Clarisse? Sonia Rosa

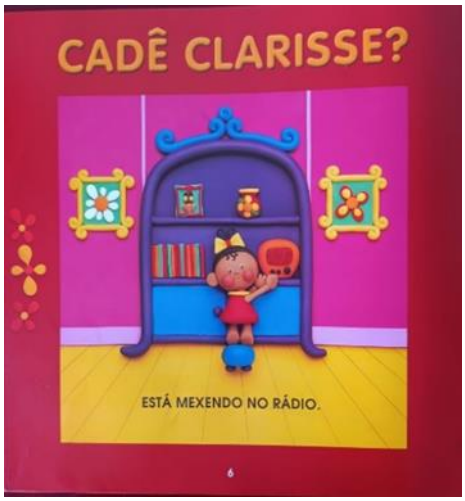


Fonte: Acervo das autoras (2022)

As ilustrações tridimensionais, todas feitas em massinha de modelar, mostram uma menina esperta e alegre em vivências comuns à muitas outras crianças de sua

idade: engatinhando pela casa toda, mexendo e fazendo descobertas, se escondendo no armário, fazendo birra, mordendo objetos, calçando os sapatos dos adultos e tendo surpresas quando a família lhe faz a seguinte pergunta: Cadê Clarisse? Como apresentado na imagem abaixo:

Imagem 2- Livro Cadê Clarisse?



Fonte: Acervo das autoras (2022)

Corroborando a análise da pesquisadora Tatiana Valentin Mina Bernardes (2018), consideramos que a obra foge de representações estereotipadas da/o personagem negra/o, pois não apresentam palavras pejorativas e racistas e contribui para a construção de uma imagem mais positiva desta/e.

O livro intitulado “Eu também”, de Patricia Auerbach, com ilustrações de Isa, conta a história de dois irmãos negros muito parecidos: Lipe e Tuca, que brincam juntos e em sintonia. Os irmãos adoram compartilhar das mesmas brincadeiras, se um brinca, o outro quer brincar também, se um sente saudade o outro sente também e, muitas vezes, disputam os mesmos brinquedos também.

Imagem 3 - Capa do livro Eu Também de Patricia Auerbach

Fonte: acervo das autoras (2022)

Brincadeira, afeto e diversão são encontrados nessa narrativa. O livro traz brincadeiras que muitas crianças apreciam como: jogar bola, brincadeira de faz de conta, jogar vídeo game e desvendar mistérios. A história acontece em diferentes contextos, espaços e tempos: em casa, no campo de futebol no jardim dentre outros.

Imagem 4 – Momento de afeto entre os Irmãos Lipe e Tuca

Fonte: Acervo das autoras (2022)

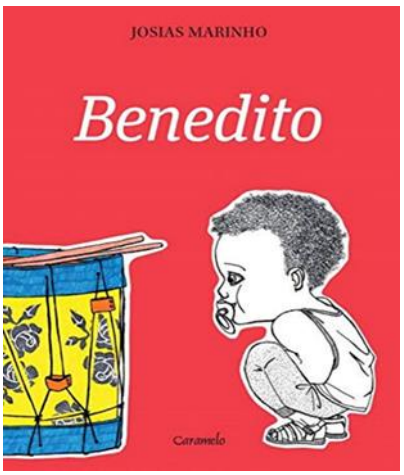
A narrativa apresenta fortes laços afetivos entre irmãos, os personagens são apresentados em espaços dignos, estão bem-vestidos como todas as crianças deveriam estar, com seus direitos assegurados, como por exemplo: o brincar. É válido destacar que por muito tempo na literatura as/os poucas/os personagens que

apareciam eram sub-representadas/os e sempre colocadas/os em ambientes precários de miséria e em posições subalternizadas.

Como constatou Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), em sua pesquisa, essas obras reforçaram estereótipos e situações como: a associação da/do negra/o à pobreza e escravidão; atenuação do racismo, aludindo à democracia racial e ao ideário de mestiçagem; reforço do racismo, pois na tentativa de denunciá-lo criaram personagens negros “tecidos à margem dos brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 163) e a construção de uma visão única do povo negro no imaginário do leitor.

Nesse sentido, apresentar obras que rompam com a visão descrita acima como “Benedito”, escrita e ilustrada por Josias Marinho, uma linda história afro-ancestral que gira em torno do personagem de mesmo nome do livro e do seu encontro com o Congado, representado na obra pelo tambor.

Imagem 5- Capa do livro: Benedito



Fonte: Acervo das autoras (2022)

A criança, diante desse instrumento, é movida pela curiosidade e explora cores, formas, e uma variedade de sons que podem ser emitidos por ele. Trata-se de um livro apenas imagético, sem palavras, mas com uma narrativa potente, uma vez que a ilustração é uma forma de linguagem, o que permite ao leitor criar, partindo das imagens, possibilitando usar sua imaginação, fazer descobertas e conhecer um pouco mais da cultura de matriz africana e afro-brasileira.

De acordo com as pesquisadoras Mariana da Silva Souza e Débora Cristina de Araujo (2013) dentre todas as produções do autor esta é a que mais se aproxima do universo literário infantil. Segundo elas, a obra: “Narra a história de um menino que

vivencia um processo de autoconhecimento e descoberta de sua identidade através da experiência com objetos e sons do Congado" (SOUZA; ARAUJO, 2021, p. 214). Momento este que pode ser observado na ilustração abaixo.

Imagem 6 - Benedito ao encontro de sua negritude

Fonte: Acervo das autoras

Esse processo de identificação e de autoconhecimento vivenciado pelo menino vai sendo retratado ao longo do livro. No início, a criança aparece representada apenas na cor branca e, à medida que interage com o tambor, as baquetas e os sons, Benedito vai se sentindo pertencente e construindo sua identidade étnico-racial, assumindo sua negritude, conforme reiteram as autoras ao analisarem as ilustrações:

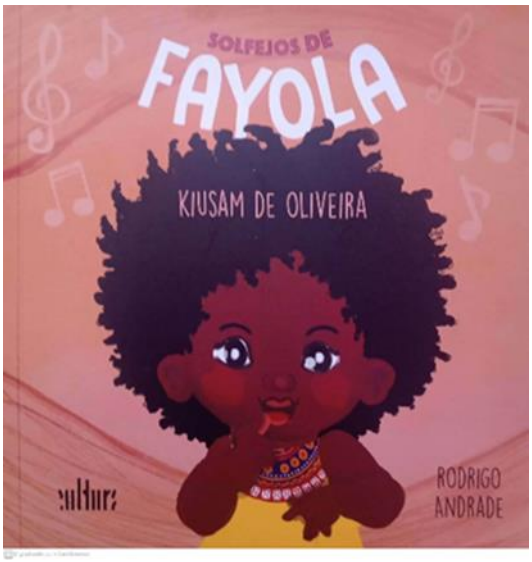
> [...] Tal hesitação começa a ser substituída por pertencimento e reconhecimento da própria negritude. Isso foi figurativizado na imagem através do preenchimento do preto, que começa a se alastrar pelo corpo de Benedito. Os pontos de partida de onde a cor da pele da personagem se tornam negra são as mãos, que fazem movimento ao tocar o tambor. O menino sorri, demonstrando satisfação em estar vivendo momentos de autodescoberta (SOUZA; ARAUJO, 2020, p. 215).

A perspectiva evidenciada pelo autor e compreendida pelas pesquisadoras nos mostram que na ficção o personagem, que neste caso é um bebê negro, se identificou com os elementos da cultura africana e afro-brasileira e foi tornando-se negro. Fato este que também pode ser constatado na realidade, uma vez que pesquisas apresentam que crianças se identificaram e sentiram-se representadas ao terem

contato com a literatura infantil e outros artefatos culturais de temática africana e afro-brasileira (PEREIRA, 2019; SILVA, 2015).

A última obra que compõe a análise é o livro Solfejos de Fayola, da autora Kiusam de Oliveira e ilustrado por Rodrigo Andrade, que apresenta uma narrativa carregada de afetos, muitos sons e ritmos da cultura africana e afro-brasileira que são reproduzidos pela bebê Fayola por meio de onomatopeias. Ela está em processo de aquisição da linguagem verbal e adora reproduzir os barulhos dos instrumentos musicais com a boca.

Imagem 7- Capa do livro Solfejos de Fayola de Kiusam de Oliveira



Fonte: Acervo das autoras (2022).

Podemos imaginar o cenário que essa criança está inserida, por meio da seguinte frase expressa no livro: “Que bebê mais linda é Fayola! Ela é muito amada por seus pais, os três adoram o som da viola e Fayola gosta de outros mais” (OLIVEIRA, 2021, p. 8). Não só, mas também pela sua imagética que em seu conjunto se configura como livro infantil que valoriza as infâncias negras. Como destacamos na imagem seguinte

Imagem 8 – Fayola em família entre música e afetos

Fonte: Acervo das autoras

As ilustrações apresentam Fayola como uma linda bebê, cheia de alegria afeto e rodeada pelas tradições negro-brasileiras que, devido à sua vivência, consegue emitir os sons de instrumentos africanos e solfejar melodiosamente. O ambiente em que a história se passa aparenta ser tão harmonioso que se junta aos sons emitidos pelos instrumentos musicais e que são reproduzidos por Fayola, dos quais destacamos: agogô, caxixi berimbau, macumba e xequerê. A bebê, a cada página do livro, é apresentada com vestimentas de estampas africanas, floridas e bem coloridas que ressaltam ainda mais sua beleza.

Podemos observar, ao longo de todo o livro, notas musicais que compõem os sons dos instrumentos de origem africana. A história traz em seu escopo a valorização dos conhecimentos infantis, como musicalidade e a corporeidade, valores civilizatórios essenciais na primeira infância. Como já asseverou Azoilda Trindade (2010), a autora ainda destaca que eles estão:

> [...] inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. (TRINDADE, 2005, p. 30).

Além de estar alinhado aos valores civilizatórios supracitados, que são fundamentais na infância, a obra apresenta um comprometimento e cuidado estético,

as imagens são representativas da cultura e da beleza negra. Fayola é destacada com muita esperteza, autonomia e liderança. Nessa interação e movimento ao som dos instrumentos, ela é quem dá as ordens.

Por meio destas análises, constatamos que os livros de literatura infantil da temática da cultura africana e afro-brasileira aqui analisados apresentam a diversidade étnico-racial de forma positiva, tanto por meio das ilustrações quanto das narrativas. São histórias potentes, repletas de sonoridade, algumas com rimas, outras brincantes, trazem vários elementos da cultura africana e afro-brasileira e mostram-se como uma oportunidade de as crianças construírem novas referências de negritude, valorizando a beleza e a estética negra e fortalecendo sua autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas poucas páginas, buscamos apresentar uma literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira que traz em sua narrativa personagens negras/os como protagonistas, que conseguem alcançar em seu conjunto de imagens e textos os critérios básicos que essa literatura exige.

Quando adentramos nos espaços formais e não formais e apresentamos essas literaturas para as crianças desde bebês estamos contribuindo para o fortalecimento de identidades, a possibilidade de a criança negra sonhar, brincar e se ver nas narrativas de forma positiva, propiciando um encontro prazeroso com a história e cultura negro brasileira. E as não negras podem aprender a reconhecer a diversidade de forma positiva, aprendendo a valorizar e respeitar as diferenças.

Os resultados mostram que estes livros de temática da cultura africana e afro-brasileira são construídos por textos e imagens que coadunam com uma representação positiva das/dos personagens negras/os, valorizando a estética negra e afirmando a agência das crianças como produtoras de cultura quando protagonizam experiências próprias da infância.

Por isso, acreditamos que a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, contribui para a construção da identidade positiva, para o reconhecimento e valorização de si, de sua história, sua ancestralidade, suas potencialidades, de suas territorialidades, para o entendimento de valores comunitários, saberes e tradições.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

AUERBACH, P. **Eu também**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BERNARDES, T. V. M. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para Educação Infantil**. 213 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

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

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Lei Ordinária, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEBUS, E. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.
KAUARK, F; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KILOMBA, G. Carta da autora à edição brasileira/ Introdução/ A máscara. Tradução de Jess Oliveira. In: KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. p. 11-46.

MARINHO, J. **Benedito**. São Paulo: Livrarias Saraiva,2014.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, K . de. **Os Solfejos de Fayola**. São Paulo: Editora de Cultura, 2021.
OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura infanto-juvenil moçambicana: a série os gémeos, de Machado da Graça e outras travessias. **Dossiê Narrativa Contemporânea nos Países Africanos de Língua Portuguesa**, v. 26, p. 91-107, 2014.

PEREIRA, S. da S. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: “eu sou peta, tenho cacho, sô linda, ó!”. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Curitiba, 2019.

ROSA, S. **Cadê Clarisse?** São Paulo: Editora DCL, 2004.

SILVA, P.V. B. da; ALCARAZ, R. de C. M. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 30, n. 62, p. 118-134, abr./jun. 2021.

SILVA, T. R. da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUZA, M. S; ARAÚJO, D.C. de. Crianças negras nas ilustrações de Josias Marinho. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 33, p. 197-220, ago. 2020. ISSN 2177-2770.

TRINDADE, A. L. da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira”. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Capítulo 2

JOÃO POR UM FIO E SUAS ESPACIALIDADES NA TESSITURA DA NARRATIVA INFANTIL E JUVENIL

Iza Reis Gomes

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

JOÃO POR UM FIO E SUAS ESPACIALIDADES NA TESSITURA DA NARRATIVA INFANTIL E JUVENIL

Iza Reis Gomes

Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO; Professora do PPG Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO; Professora do PPG Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Pós-doutoranda do PPG em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Professora do PPG Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Pós-doutoranda em História literária: circulação literária, análise de discursos literários e sociais pelo PROCAD Amazônia; E-mail: fatimamolinaunir@gmail.com

Resumo: A obra *João por um fio* (2005), escrito e ilustrado por Roger Melo, é marcada pela densidade estética dos enunciados verbal, visual e o projeto gráfico que compõem a espacialidade do texto. Partindo dessa configuração, a abordagem proposta por este estudo tem como foco de análise os elementos empregados na composição da espacialidade do texto na obra por meio de uma perspectiva bibliográfica analítica. Em suas estruturas constitutivas, texto, imagens e textura desvelam a plasticidade poética do texto e das ilustrações que, harmonicamente, entrelaçam-se na feitura da obra. Em consonância com essa perspectiva, o percurso de investigação segue pela compreensão conceitual em torno da espacialidade e do espaço do texto, a partir dos estudos desenvolvidos por Barbieri (2009) sobre a composição do espaço narrativo. Complementam o aporte teórico para a apreensão das espacialidades da obra os estudos realizados por Menegazzi e Debus (2020) sobre o design do livro ilustrado infantil, por meio das qualidades estilísticas do texto e das ilustrações. As concepções de Linden (2018) acerca dos elementos inerentes à diagramação do livro ilustrado aprofundam a base conceitual da análise a ser empreendida.

Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. João por um fio. Espacialidade. Linguagem verbal e visual. Projeto gráfico.

Abstract: Roger Melo's *João por um fio* (2005) is marked by the aesthetic density of the verbal and visual utterances that make up the spatiality of the text. Based on this configuration, the approach proposed by this study focuses on the analysis of the elements used in the composition of the spatiality of the text in the work through an analytical bibliographic perspective. In its constitutive structures, text, images and texture uneasthe poetic plasticity of the text and illustrations that, harmonically, are intertwined in the making of the work. In line with this perspective, the research path follows the conceptual understanding around spatiality and the space of the text, based on the studies developed by Barbieri (2009) on the composition of narrative space. Complement the theoretical contribution to the apprehension of the spatialities of the work the studies carried out by Menegazzi and Debus (2020) on the design of the illustrated children's book, through the stylistic qualities of the text and illustrations. Linden's (2018) conceptions about the elements inherent to the diagramming of the illustrated book deepen the conceptual basis of the analysis to be undertaken.
Keywords: Children's and youth literature. *João por um fio*. Spatiality. Verbal and visual language. Graphic design.

INTRODUÇÃO

A narrativa infantil e juvenil contemporânea nos traz elementos que, num diálogo colaborativo, permite ao leitor realizar uma leitura recheada de sentidos. A proposta dessa análise é levar ao leitor reflexões e questionamentos sobre as camadas de sentidos existentes no livro João por um fio, de Roger Mello. Nas narrativas tradicionais, tínhamos, na maioria das vezes, o texto verbal se sobrepondo ao texto visual, às outras linguagens. Hoje, a literatura infantil e juvenil nos traz textos em que as linguagens dialogam, se complementam, se unem e se distanciam. São várias as possibilidades de leitura, de camadas de sentido.

Segundo Lúcia Pimental Góes, esse livro contemporâneo é chamado de: "'Objeto novo' é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um olhar de descoberta (GÓES, 2005, 19). Assim, esse objeto novo nos traz várias linguagens, a verbal, a visual, a cor, a textura, o projeto gráfico. São elementos que contribuem para que a leitura do leitor seja plena e desperte esse novo olhar de descoberta.

Ainda seguindo a fala de Góes, temos as principais características desse objeto novo que encanta e provoca o leitor: os textos são plenos de intertextualidade; a leitura é realizada de forma lúdica com inúmeras temáticas que brincam com o leitor de forma séria e descontraída; o objeto novo é plural, não há delimitações prévias; ele também fala da linguagem da percepção e da sensibilidade na sua leitura de mundo e de vida;

atinge e explora outras camadas materiais do significante: o som, a letra impressa, a linha, a superfície da página, a cor, a massa; o objeto novo opera o surgimento de sentidos no texto, sendo o leitor coprodutor ou coautor do texto, visto ser ele quem concretiza esses sentidos e deles se apossa. (GÓES, 2005).

Dessa forma, tentaremos refletir sobre o livro de Roger Mello, João por um fio. Uma narrativa que provoca o leitor a se apossar das várias linguagens e ser um coautor da narrativa. Adentrar-se nas redes, no mundo dos bordados, da renda e da tessitura do texto ficcional.

1 A composição da espacialidade do texto em *João por um fio*

Entre os estudos que atravessam a composição da narrativa, os conceitos relacionados às diferentes manifestações e funções do espaço apontam para os deslocamentos e formas de análise sobre a construção espacial da narrativa. Em suas configurações conceituais, os estudos sobre o espaço literário revelam caminhos que possibilitam ampliar a significação do texto, por meio dos recursos composicionais, concebidos como “elementos compositivos agentes na construção espacial da narrativa” (BARBIERI, 2009, p. 116). Em seus estudos sobre a composição do espaço, a pesquisadora distingue os quatro elementos que atuam no espaço da narrativa “como diferentes manifestações de um mesmo processo semântico. São eles: espaço-representado, espaço-cena e espacialidade e espaço do texto” (2009, p. 116).

Nessa perspectiva, o olhar direcionado para a composição da espacialidade e do espaço do texto em *João por um fio* segue pela apreensão dos recursos convocados para a construção espacial da narrativa, a partir dos elementos verbal e visual. Como formas de expressão criativa da linguagem, tais recursos possibilitam aproximar o leitor por diferentes vias de comunicação e de percepção. Por esse viés, importa considerar a interação entre texto, imagem e textura, integrados à rede de sentidos que perpassa todo o espaço enunciativo da obra. Segundo Barbieri (2009, p. 122):

> A **espacialidade** do texto é caracterizada pelo uso de recursos artísticos e plásticos empregados na sua composição, tais como ritmo, sonoridade, pausas, repetições, e outros, enquanto o **espaço do texto** é constituído pela organização estrutural deste em capítulos, parágrafos, frases. [...] O entrelaçamento desses fatores colabora na composição de uma obra harmoniosa, uma vez que todos os seus

> elementos dialogam entre si e trabalham conjuntamente para a construção espacial da narrativa [grifos do autor].

Portanto, a espacialidade também agrega outros elementos que, em suas materialidades, atuam como uma unidade compositiva possível de ser integrada, conforme proposto por esta abordagem, aos elementos do design do livro infantil ilustrado contemporâneo. Na investigação sobre esses elementos, Menegazzi e Debus (2020) relacionam a materialidade, a diagramação, a tipografia, as qualidades estilísticas do texto e das ilustrações, os acabamentos gráficos e os elementos paratextuais e peritextuais como os fundamentais que, em suas intersecções, demonstram "características do projeto gráfico como elemento literário" (2020, p. 16). Todavia, neste estudo, a análise direcionada está ancorada nos elementos relacionados à disposição do texto e das ilustrações no espaço da narrativa, especialmente, no que diz respeito às qualidades estilísticas do texto, que se resvalam na diagramação.

Segundo Menegazzi e Debus (2020), as qualidades estilísticas do texto estão relacionadas à ideia de enunciação gráfica, ou seja, "ao modo como o texto é materializado" (2020, p.38). Esse modo envolve, portanto, a comunicação por imagem que se instaura por meio da forma do texto, ou a forma como o projeto gráfico "pode tornar mais ou menos legível e visível o texto" (RAMOS, 2011, p. 145). Materializados no espaço da narrativa, esses modos de enunciação convergem para o diálogo entre os textos verbal, visual e o projeto gráfico. Logo, atuam no preenchimento de lacunas, em consonância com o mundo ficcional convocado pela obra. Segundo a formulação teórica de Camargo (2006), a enunciação gráfica compreende tanto aspectos linguísticos quanto gráficos, bem como é indissociável da percepção visual do texto, na medida em que se revela sensível aos sentidos (2006, p. 118).

> Todo texto nasce como uma espécie de fala interior, mas só se torna efetivamente texto quando é enunciado, ou seja, quando ganha uma forma sensível, que pode ser percebida por um ou mais sentidos: audição, visão, tato. A enunciação gráfica designa uma dessas formas sensíveis, a visual, do texto escrito – manuscrito, impresso, digital etc.

Nesse campo de percepção, a comunicação visual gerada pela sugestão de textura do fio dá visibilidade às camadas de significação abertas à apreensão do leitor. Em sua singularidade, esse elemento compositivo da espacialidade do texto é um

modo de enunciação gráfica sensível aos sentidos do tato. Portanto, atua na significação da narrativa, no preenchimento dos espaços lacunares do texto, no contorno de um sentido de coautoria em relação ao leitor. Sobre a importância do projeto gráfico do livro, Menegazzi e Debus partem do princípio de que "é uma das principais formas pelas quais o leitor terá contato com a narrativa e, a partir das condições gráficas, ter maior proximidade e interação com a história" (2020, p.23). Revestidos dessa configuração, imagens, textos e textura cumprem o propósito artístico de promover a interação entre o leitor e a história.

Palavra e imagem mostram, segundo Colomer, "A capacidade do texto e da imagem de oferecer informações através de seus próprios recursos se vê acrescida pelas possibilidades do contrato que estabelecem ambos os códigos" (2017, p. 281).

Auxilia na identificação desse ponto de vista, a distribuição e a posição ocupada pela imagem e pelo texto na página dupla do livro. De acordo com Linden: "[...] o livro ilustrado mantém estreita relação com a página dupla. Assim, é determinante a forma como textos e imagens se inscrevem nesse espaço" (2018, p. 65). A diagramação, portanto, interfere no processo de percepção, interação e leitura da história narrada.

Quanto à organização do conteúdo no espaço que irá ocupar na página, Menegazzi e Debus destacam duas conjunturas de diagramação nos livros infantis ilustrados: entre texto e imagem e a que diz respeito à legibilidade. Sobre a diagramação entre texto e imagens, os autores afirmam que "implica diretamente nas relações de leitura de acordo com a distribuição gráfico-espacial no formato da página dupla" (2020, p. 30).

Na espacialidade do texto, a palavra ganha movimento, assume a representação do visual, o caráter pictórico alia-se aos sentidos do verbal e do visual que se entrelaçam na tessitura narrativa. Segundo Salisbury e Styles, "O texto como um elemento pictórico [...] é formatado para se parecer visualmente com seu tema" (2013, p. 100). Essa é a ligação proposta pela disposição visual das palavras no espaço da narrativa *João por um fio*.

A forma como imagem e texto se inscrevem no espaço da página dupla registra a dinâmica que envolve o discurso visual e o verbal em todo o percurso da narrativa. Pelo formato visual da disposição das palavras, veiculam os efeitos da relação simbólica criada pela personagem com o fitilho ou fio narrativo.

Assim evocada, a imagem também se constrói a partir das palavras. Em sua disposição, a palavra se torna imagem, prenhe de significados, que se enuncia aos

olhos do leitor, em um contínuo transmutar-se. Seguindo a formulação de Colomer (2017, p. 270):

> Nos livros ilustrados o texto e a imagem dizem e mostram algo. É sua função *linguística e icônica*, respectivamente. Mas, para atender um propósito artístico, a atenção se encontra direcionada em como o dizem e como o representam, ou seja, *no plano da expressão literária e plástica.* As letras do texto podem invadir o campo icônico e ter uma função plástica que se joga com a forma das letras ou se distribuem perseguindo um desenho determinado.

Na construção da narrativa plural, *João por um fio* nos proporciona adentrarmos como coautores da narrativa e organizarmos, ao nosso modo, o olhar de descoberta dessa personagem juntamente com sua trajetória entre linhas, fios, histórias e aventuras. O contato da obra com o leitor se torna uma operação de "sinestesia da percepção" (GÓES, 2005), "porque sensação desperta por vários e variados cruzamentos de sentidos. Para que assim aconteça, é necessário ter os cinco sentidos do equipamento humano despertos: visão, audição, paladar, tato, olfato e intelecto interagindo." A partir desses pressupostos, o ato de leitura será revolucionário.

2 A trajetória do fio na espacialidade da narrativa

A ideia suscitada pela narrativa na obra *João por um fio* traz consigo a imagem do fio que nos remete, inicialmente, a texto como tessitura, à materialização desse fio pela imagem e, na amarração desses sentidos, à comunicação visual por meio da presença física do fio no projeto gráfico da obra. Em suas materialidades, a obra entrelaça texto, imagens e textura, elementos conduzidos pelo fio que se enuncia no título, perpassa a narrativa, constitui as ilustrações e enlaça a rede de sentidos em sua presença física, em fio de barbante, na quarta guarda.

Figura 1 - Capa do livro *João por um fio*

Fonte: MELLO, (2005)

Na capa do livro, temos a visualização da personagem João segurando um fio que extrapola a margem do livro. E essa ilustração está entre duas tessituras, uma de cor branca e outra de cor preta. São configurações que nos lembram tecidos, desenhos artesanais que fazem parte de uma tessitura. Ainda na capa, temos a letra do título que nos lembra a escrita manual, a letra parece estar desenhada, demonstrando uma concatenação com a ideia da narrativa verbal e suas ilustrações.

Figura 2 - Guarda da quarta capa

Fonte: MELLO, (2005).

Nessa guarda, temos a continuação do fio que aparece na 1ª capa, mas de forma artística, um elemento que se concretiza por meio de uma estratégia artística.

O leitor, coautor da narrativa, terá a possibilidade de sentir pelo tato, pelo contato físico o fio de João. A espacialidade da narrativa é formada por várias estratégias das linguagens verbal, visual e pelo projeto gráfico. São configurações plásticas que fazem com que a narrativa proporcione uma experiência estética e de tessitura com a obra. Para Barthes (2010), a ideia de texto como tecido é:

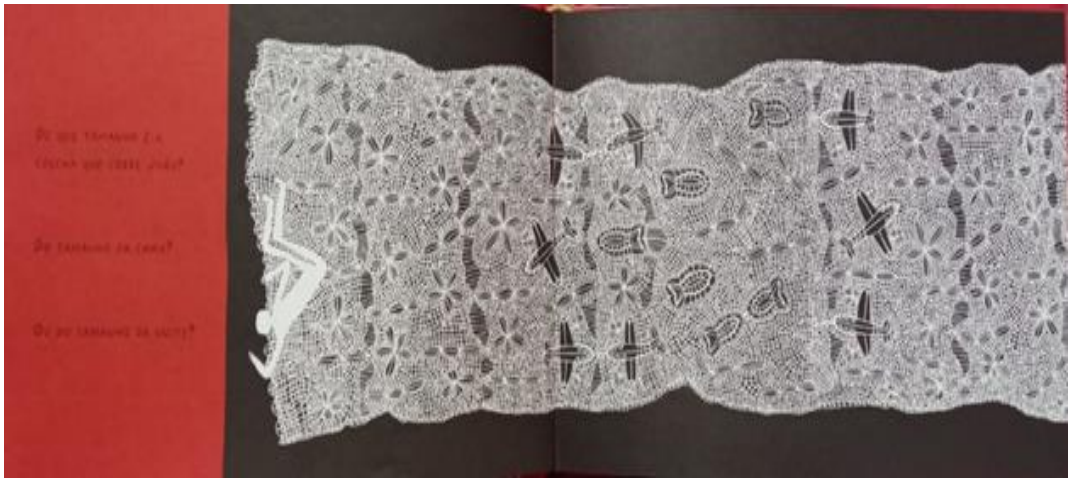
> Texto quer dizer tecido; mas, enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo, perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito de desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia. (2010, p. 74 -75)

Em *João por um fio*, a confluência poética entre a palavra e a imagem protagoniza a composição das espacialidades nas diferentes camadas de apreensão da palavra. Em suas estruturas expressivas, palavras, imagens e textura redimensionam o campo de percepção do leitor, em especial, pela presença tátil do fio de João no espaço da guarda do texto.

Segundo Menegazzi e Debus, “os elementos paratextuais podem ser minuciosamente planejados em função de contextualizar e reforçar assuntos da história” (2020, p. 46). Nesse sentido, o diálogo instaurado cumpre o papel de criar expectativas e suscitar o imaginário do leitor.

A imagem no texto literário pode atuar em diferentes frentes na construção dos significados. De acordo com Colomer, “a imagem pode confirmar, expandir, analisar, contradizer, resumir ou acrescentar novos significados àquele contado pelo texto” (2017, p. 286). O fio de João perpassa toda a história como o fio de Ariádne, aquele que nos conduz e vai nos acompanhando na narrativa. Esse fio de João faz parte de sua vida, de suas construções. Na figura abaixo, identificamos essa relação entre o fio, o tecer e a narrativa na espacialidade do texto literário.

Figura 3 – De que tamanho é a colcha que cobre João?

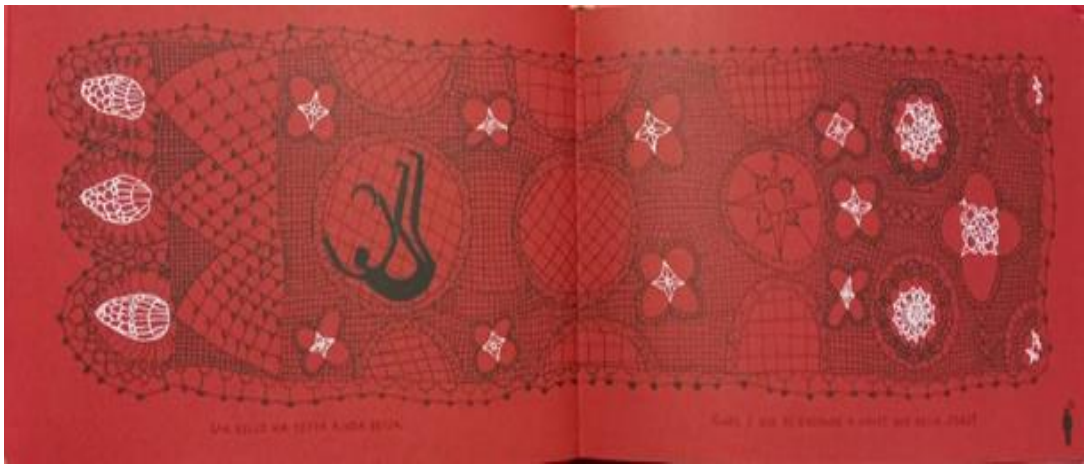


Fonte: MELLO, (2005).

Nessa ilustração, temos o narrador realizando algumas perguntas sobre o João: “De que tamanho é a colcha que cobre João? Do tamanho da cama? Ou do tamanho da noite?” (MELLO, 2005). A ilustração nos mostra João deitado, coberto por uma colcha imensa, na cor branca, nos remetendo à renda, à arte de fazer renda. E nessa colcha-renda, temos desenhos de aviões, peixes e flores. Não temos o final da colcha, ela ocupa quase toda a página dupla e sangra para a próxima. Além de termos a visualização da página dupla de forma horizontal, a imagem nos remete à forma da cama, à extensão de uma rede, a uma colcha comprida. João é da cor da colcha, uma cor branca que nos faz refletir sobre a construção desse personagem e da colcha.

Na próxima página dupla, temos a sensação de que João dorme e sonha.

Figura 4 – O tecido envolve João



Fonte: MELLO, (2005).

Nessa figura, temos João e a noite dentro de um tecido, de uma tessitura que os envolve. João poderia estar sonhando, envolto pelas linhas de uma costura. A ilustração desse tecido ocupa toda a página dupla, demonstrando a grandiosidade desse elemento. Na próxima página, João e o seu fio tecem histórias com outras personagens que possuem o fio em seu ofício.

Figura 5 – João e os fiandeiros

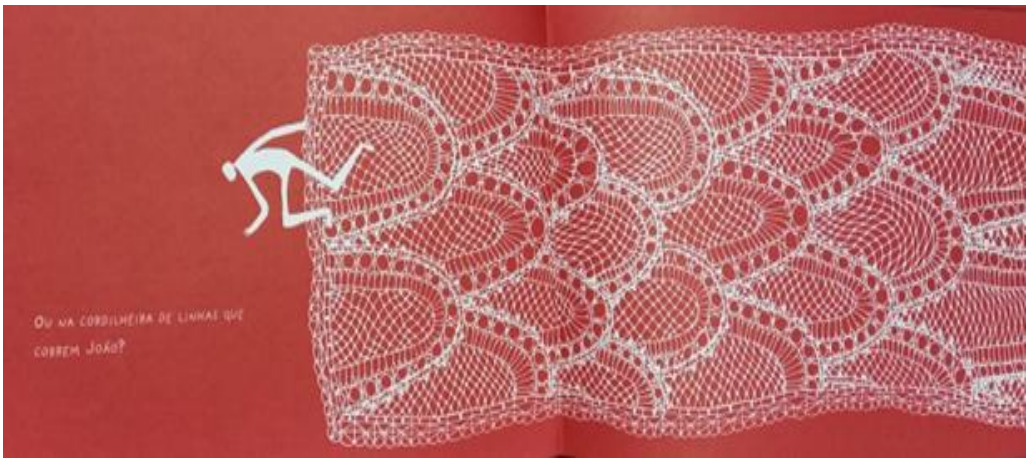
Fonte: MELLO, (2005)

A espacialidade nessa página dupla nos oferece João segurando ou levando um fio vermelho que faz parte do fazer profissional de fiandeiros e fiandeiras que aparecem desenhados no tecido branco. O projeto gráfico da obra faz o leitor girar o livro para visualizar as fiandeiras e fiandeiros que tecem com o fio vermelho. Há um entrelaçamento entre ficção, metaficção e história. História porque as fiandeiras e fiandeiros nos lembram as mulheres de Titicaca, um lago situado entre Peru e Bolívia. Algumas mulheres trabalham tecendo artesanato para vender e se vestem parecidas com as ilustrações de Roger Mello. Além de termos um indício sobre esse espaço na dedicatória da obra que é destinada às crianças da Ilha de Uros, no Lago Titicaca. Ficção porque é uma obra literária, uma narrativa infantil e juvenil que brinca com personagens e interage com o leitor por meio de estratégias artísticas, como o elemento peixe e o fio na guarda final. Metaficção porque a narrativa trata de tecer, de tessitura, de narrativa, nos apresenta uma representação na espacialidade literária de elementos metateóricos que fazem parte do campo semântico da escrita, da criação literária, do tecer literário: fio, linhas, tessitura, histórias.

Na próxima página, João parece estar flutuando, talvez o vento esteja o levando para outros espaços, outras histórias juntamente com as construções de tessitura que

formam outro tecido. Em seguida, temos a sugestão das Cordilheiras dos Andes na tessitura do tecido, que se inicia como se João estivesse caminhando sobre as montanhas, e que ao final da página extrapolando para a outra, temos pequenas pessoas aparecendo nessa colcha de histórias.

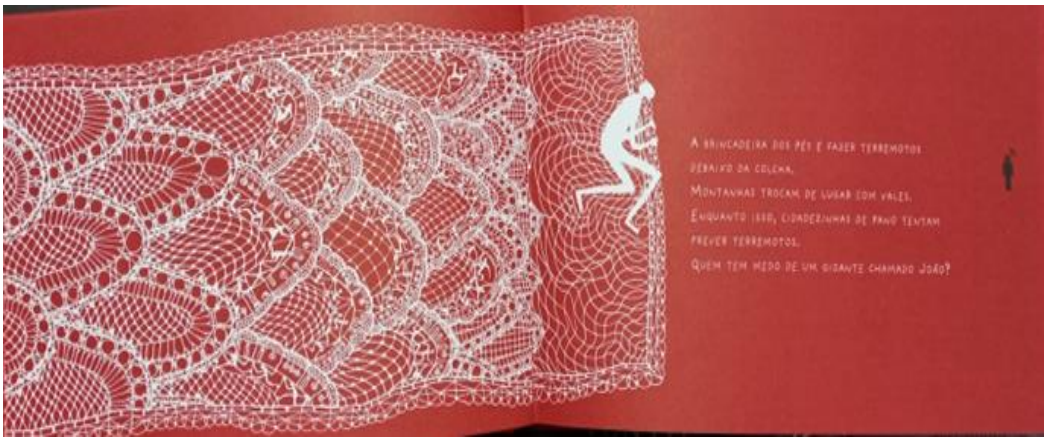
Figura 6 – João e a Cordilheira dos Andes



Fonte: MELLO, (2005).

A potencialidade de preenchimento da espacialidade da narrativa ganha força quando ocorre essa continuidade da página, do prosseguimento da ilustração que não respeita a margem do livro físico, e se apresenta na próxima página.

Figura 7 – João brincando de terremotos



Fonte: MELLO, (2005)

Na continuidade do tecido com sugestão de desenhos das Cordilheiras dos Andes, a personagem João parece estar tentando se segurar, se manter de pé, segura. No entanto, o texto verbal nos diz: “A brincadeira dos pés é fazer terremotos debaixo da colcha. Montanhas trocam de lugar com vales. Enquanto isso,

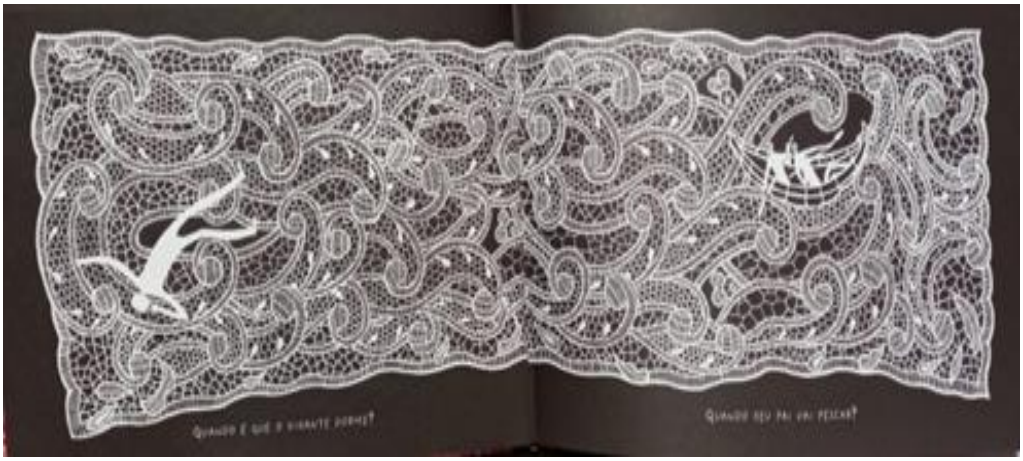
cidadezinhas de pano tentam prever terremotos.” (MELLO, 2005). Ou seja, João está brincando com os desenhos do tecido, está balançando para que as montanhas troquem de lugar com os vales. Realizando uma aproximação nos desenhos do tecido, verificamos alguns desenhos em formato de pessoas se segurando, se apoiando para não cair, consequência da brincadeira de João, como diz o texto verbal: “Quem tem medo de um gigante chamado João?”.

Em suas formas enunciativas, verbal e visual relacionam-se aos efeitos de sentidos gerados pelos diálogos e elementos estéticos que a narrativa utiliza. Portanto, tais recursos servem de liame para a construção dos sentidos que perpassam toda a narrativa, a partir da relação colaborativa entre imagem e texto verbal.

A página dupla é ocupada por um emaranhado de formas e traçados, sem moldura, livremente dispostos, numa composição única. A esse tipo de diagramação, Linden denomina de conjunção: “Textos e imagens já não se encontram dispostos em espaços reservados. [...] Sejam elas visuais ou verbais, as mensagens se revelam conjunta e globalmente” (2018, p. 69). Essa conjunção de traços e formas pode ser associada aos registros da imaginação criativa da personagem que brinca ou sonha com o tecer do tecido, com as linhas do pano, com as espacialidades que proporcionam o movimento da história.

Na próxima ilustração, temos a presença do pai de João em um barco dentro do tecido, da colcha que acalenta João. Essa imagem faz parte do imaginário de João ao sonhar com o seu mundo.

Figura 8 – João e seu pai



Fonte: MELLO, (2005)

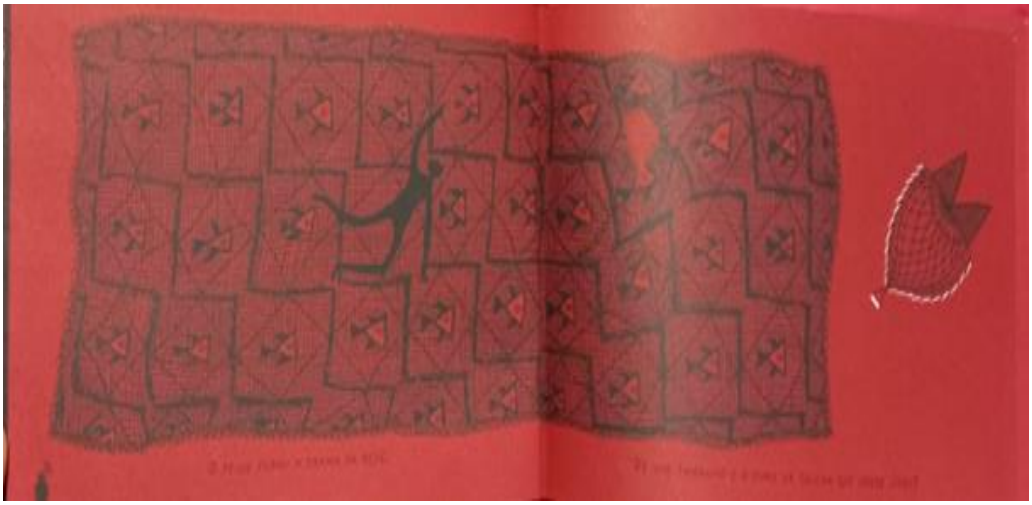
A ilustração ocupa toda a espacialidade da folha dupla. Esse recurso é utilizado desde o início, colocando o texto verbal nas laterais ou abaixo da ilustração. E temos a imaginação criadora de João colocando seu pai dentro da tessitura do tecido. O sonho de João continua. Agora, aparece um peixe gigante, maior que gente.

Figura 9 – João e o peixe gigante

Fonte: MELLO, (2005)

Nessa ilustração, temos um medo de João, um peixe enorme amedrontando a personagem. Um peixe criado pela imaginação de João que acaba fazendo um buraco na tessitura de João.

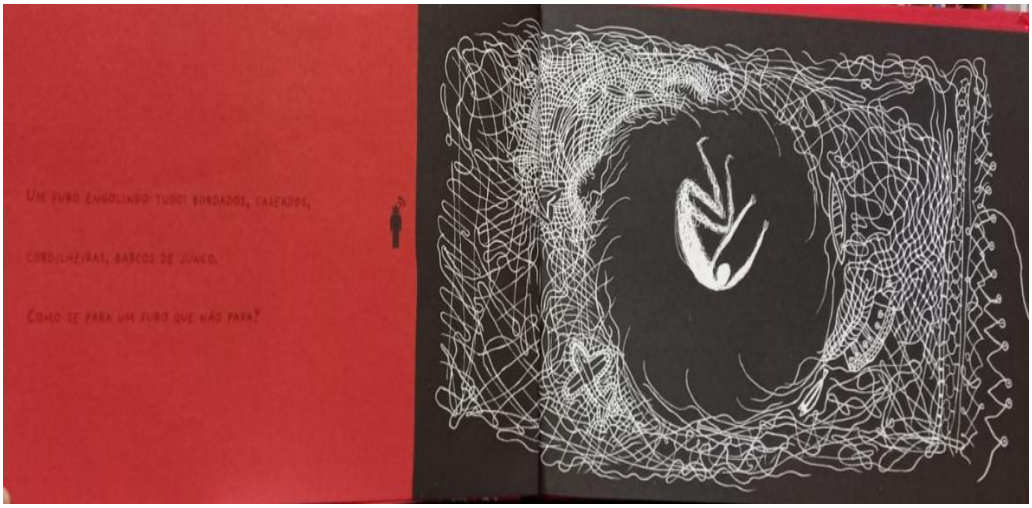
Figura 10 – João e o buraco na rede



Fonte: MELLO, (2005)

O peixe foge da rede e escapa da página dupla da narrativa. Vejam que a narrativa é contada, tanto pela linguagem verbal quanto pela ilustração. O peixe ganhou vida na trama da rede e escapou para outro espaço. O furo provocado pelo peixe começa a engolir todos os desenhos da rede.

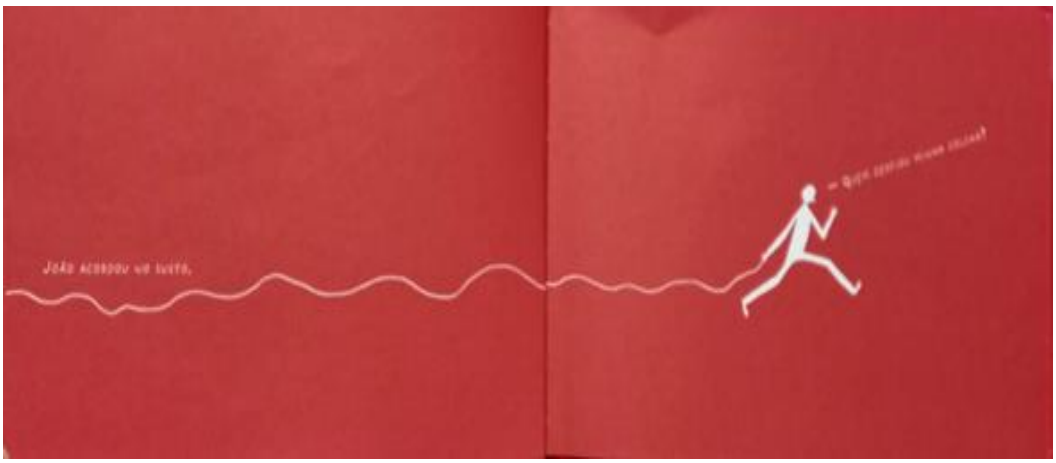
Figura 11 – João e o redemoinho



Fonte: MELLO, (2005)

O furo vira um redemoinho, destruindo toda a trama da rede, da colcha, da tessitura. E agora, a colcha não existirá mais e João irá acordar? A sequência de ilustrações demonstrará o processo de recriação de João em relação ao fio que poderá reunir outros desenhos e outras palavras na espacialidade da página. E observamos também a escrita ganhando mais espaço em relação à ilustração.

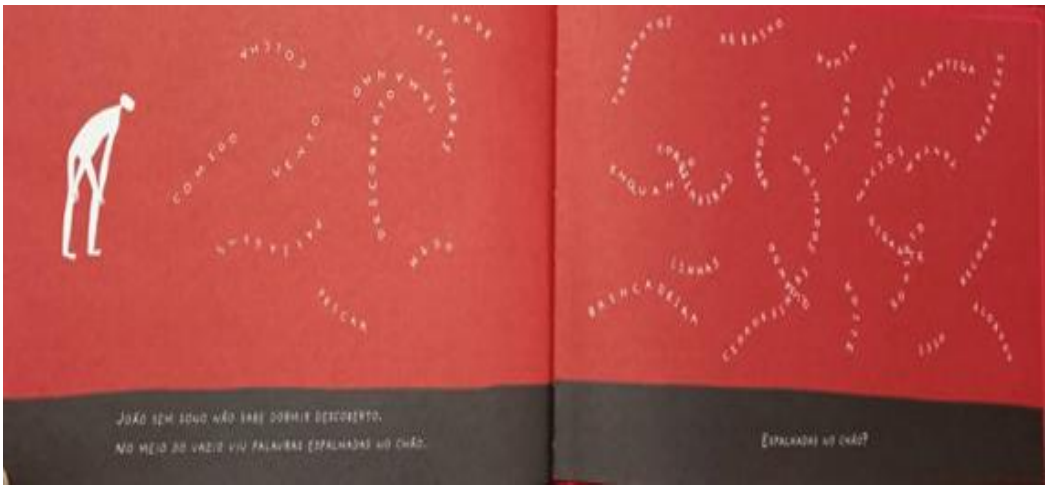
Figura 12 – A reconstrução da narrativa



Fonte: MELLO, (2005).

Essas páginas duplas apresentam o recomeço de construção da espacialidade da narrativa por João. Ele recupera o fio, a linha, e parte para recuperar as palavras que foram desfeitas, as histórias que ficaram soltas. Por meio do imaginário, o fio ocupa toda a página dupla vindo da página anterior. Essa continuidade demonstra que a narrativa imagética brinca todo o tempo com o espaço que é permitido utilizar.

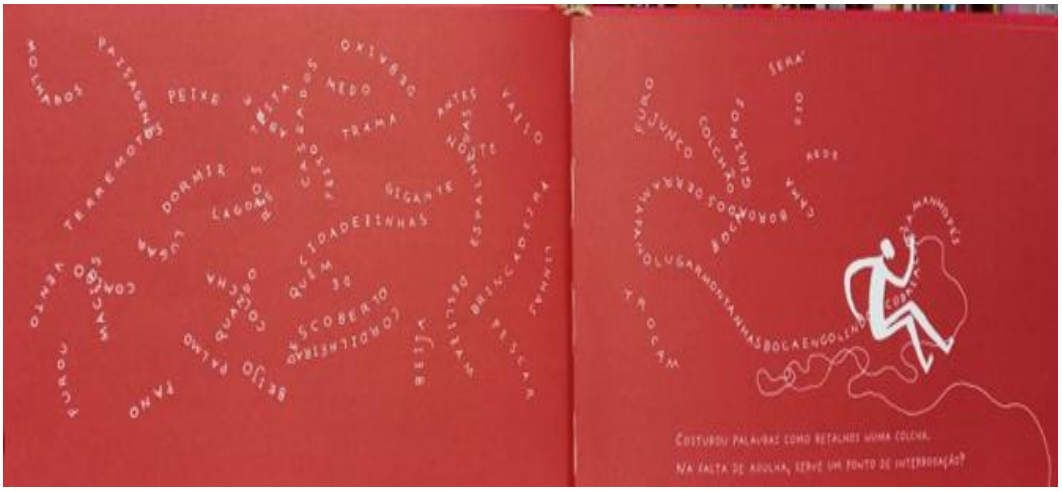
Figura 13 – João e as palavras



Fonte: MELLO, (2005)

João encontra várias palavras espalhadas pelo chão, sem uma conexão aparente (colcha, comigo, pescar, descoberto, medo, tamanho, onde, vento, paisagens, espalhadas, terremotos, cordilheiras, linhas, brincadeira, debaixo, cidadezinhas, ninar, gigante, sonhos, noite, cantiga, esconde, acordou etc.) mas que possuem toda uma ligação com a narrativa de João. É um campo semântico de sua narrativa de rede e colcha que foi desfeita. Como se fosse um quebra-cabeça convidando-o a ser montado.

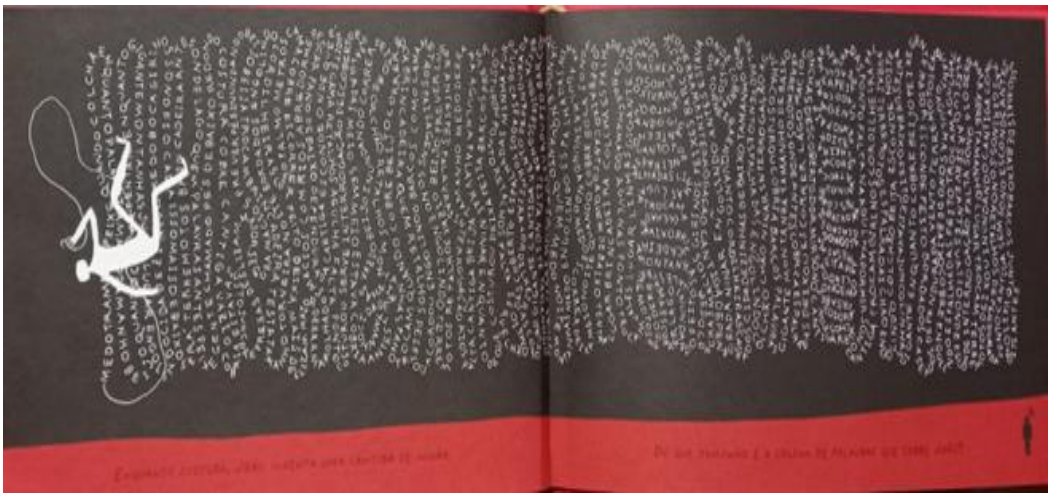
Figura 14 – João costurando uma colcha de palavras



Fonte: MELLO, (2005)

João, brincando com as palavras e as letras, começa a costurar uma colcha de palavras com um ponto de interrogação. É a reescrita da narrativa, das histórias e das outras personagens.

Figura 15 – Uma colcha de palavras



Fonte: MELLO, (2005)

Então, aparece uma página dupla sendo costurada com palavras da imaginação criadora de João. Na montagem da história, por meio do encadeamento de uma página para outra, percebemos como a ilustração ocupa a espacialidade do livro e vai construindo sentidos para que o leitor possa embarcar, junto com João, nessa narrativa tessitura de palavras e imagens.

Sobre a relação temática entre a narrativa e as imagens, Linden pontua que “as mensagens visuais são primordiais [...]. Do ponto de vista do conteúdo, o humor e a sutileza dos temas abordados são trabalhados em função do suporte e da materialidade do livro” (2018, p. 19).

A expressão estética materializada no discurso verbal e visual em *João por um fio* vai ao encontro do pensamento de Andruetto sobre a narrativa ficcional: “Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso” (2012, p. 54).

Esse caminho de descobertas é representado pela ilustração que ocupa o espaço privilegiado na página, ampliando, assim, os sentidos do texto narrado. Nessa conjuntura, da relação simbólica que envolve texto e imagem, há a sensibilidade poética do olhar da narrativa. Verbal e visual unem-se, portanto, em um processo que Feres (2020, p. 168) denomina de semiose textual:

> [...] é inegável a contribuição da ilustração para o desenvolvimento não só do repertório imagético-representacional do leitor, mas também de sua capacidade perceptivo-afetiva, tão necessária para o sentimento de pertença ao grupo no qual se socializa, em virtude da capacidade implicitadora de temas e valores que a imagem demonstra.

Explicitamente, as ilustrações em *João por um fio* são poeticamente enviesadas pela temática da narrativa que suscita um outro olhar sobre uma forma diferente de apreender e ler o mundo. Na guarda final, temos um elemento artístico que faz com que o leitor manipule, tenha um contato físico com o fio de João.

Figura 16 – O fio como elemento narrativo

Fonte: MELLO, (2005)

Na imagem, o fio e o peixe que fez o buraco na rede de João nos mostram que a personagem pescou o peixe, foi fisgado pela narrativa. Esse elemento artístico também indica um caminho de descobertas que descortinam o mundo na imaginação de *João por um fio*. Assim entrelaçadas, ilustrações, palavras e um projeto gráfico com elementos artísticos reciprocamente, atuam na construção dos sentidos da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A plasticidade poética, materializada nos enunciados verbal, visual e projeto gráfico em *João por um fio* dá visibilidade ao papel exercido pelas ilustrações no texto literário infantil e juvenil, como elemento da composição das espacialidades da narrativa. Em diferentes formas de expressão artística, texto, ilustração, projeto gráfico e elemento artístico atuam na construção de caminhos que possibilitam uma interação mais significativa com o leitor.

Há uma intensificação na rede de sentidos tecida pelo texto e pela disposição das imagens nos espaços das páginas. Assim, a enunciação gráfica exerce um papel fundamental no processo de apreensão da obra, gerando a abertura de diferentes vias de acesso às camadas de significação da narrativa, ampliando, assim, o horizonte de percepção do leitor.

Portanto, os recursos que se entrelaçam na composição do projeto gráfico do texto em *João por um fio* aliam-se à proposta enunciativa da obra revelada na espacialidade de sentidos. Em suas estruturas constitutivas, texto, imagem e textura atuam no processo de percepção e apreensão dos enunciados verbal e visual da narrativa.

Trazendo Lucia Pimentel Góes para nossas considerações, finalizamos dizendo que “ler é mais do que decodificar os código escrito [...]. Ler é debruçar-se, explorando os próprios sentimentos, examinando as próprias reações por meio da relação que o texto oportuniza” (2005, p. 17). *João por um fio* oportuniza essa relação de forma performática. “O aprendizado a partir da relação leitor-texto parte dos aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar, discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar).” (2005, p. 17). A personagem João proporciona esses aspectos sensoriais ao interpretarmos, por exemplo, o fio e suas possíveis camadas de sentidos. E por fim, “diversos níveis de leitura projetam-se do texto para a vida, fazendo do leitor sujeito de sua própria história, senhor de nova linguagem, capaz de uma ação-

revolução.” (2005, p. 17). O leitor desses textos contemporâneos, desse ‘objeto novo’ da literatura infantil e juvenil serão capazes de desenvolver sua expressão criadora e a trajetória de leitura literária será plural, diversa e a ser percorrida por vários caminhos.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo. Pulo do gato, 2012.

BARBIERI, Claudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In. BORGES FILHO, Oziris; BARBOSA, Sidney, orgs. **Poéticas do espaço literário.** São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburgl. São Paulo:

Perspectiva, 2010.

CAMARGO, Luis. **A imagem**. Material didático entregue no minicurso "O livro para crianças: onde o visual e o verbal se mesclam", parte do evento paralelo ao 5º Traçando Histórias. Porto Alegre, 2006.

COLOMER, Teresa. **Introdução a Literatura Infantil e Juvenil Atual.** São Paulo. Global,2017.

FERES, Beatriz dos Santos. O que pode a imagem na literatura infantil? Aspectos semiodiscursivos da relação verbo-visual em livros destinados à infância. In: MICHELI, Regina; LIMA, Elen Pereira; GARCIA, Flávio (Org.). **A literatura infantil/juvenil entre textos e leitores:** reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2005.

LINDEN, Sophie van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. De Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

MELLO, Roger. **João por um fio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção.** Curitiba, PR: Editora Mercadolivre, 2020.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. Trad. De Cid Knipel. São Paulo Cosac Naify, 2011.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantil** – caminhos para ler o texto visual. São Paulo, Autêntica, 2011.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morang. **Livro Infantil ilustrado** – a arte da narrativa visual. São Paulo, Rosari, 2013.

Capítulo 3

LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS SURDAS: A FÁBULA DA ARCA DE NOÉ

Carmen Elisabete de Oliveira

LEITURA LITERÁRIA COM CRIANÇAS SURDAS: A FÁBULA DA ARCA DE NOÉ[1]

Carmen Elisabete de Oliveira

Professora de Libras na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Realeza/PR, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel/PR, com pesquisas na área de Literatura Surda e Literatura em Libras. E-mail: bety.interprete@gmail.com.

RESUMO: A Literatura é um direito natural de todo homem, por isso o acesso literário à Literatura Infantil não pode ficar restrito apenas a criança ouvinte, mas incluir também a criança surda. Pesquisadores e autores surdos, destacam que proporcionar este acesso por meio de criações literárias dos surdos garante o conforto linguístico e cultural às crianças surdas. Este estudo tem como proposta, analisar a materialidade da obra digital (em Libras), e impressa em língua portuguesa, da Fábula da Arca de Noé (2014) de Cláudio Mourão, que faz parte da Literatura Surda Infantil. Busca-se apresentar modos de leitura, que enfatizem a parte estética, as vivencias e as marcas culturais presentes na obra e refletir sobre a importância dos livros de Literatura Infantil, como instrumentos de acessibilidade e direito à Literatura. Assim, temos como substrato teórico estudos sobre letramento literário com Rildo Cosson (2014), leitura literária com Teresa Colomer (2007), Literatura Surda com Cláudio Mourão (2011,2016), estética da recepção com Regina Zilberman (1989) e o direito a Literatura com Antônio Cândido. É uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e de cunho etnográfico. O estudo realizado permitiu analisar aspectos, estéticos, culturais e linguísticos desta criação literária, além de refletir acerca da importância de entender uma obra e explorar as possibilidades em atividades de leitura literária com criança surdas.
Palavras-chave: leitura literária; literatura surda infantil; surdez.

ABSTRACT: Literature is a natural right of every man, so literary access to Children's Literature cannot be restricted to hearing children only, but also include deaf children. Deaf researchers and authors point out that providing this access through literary creations by deaf people ensures linguistic and cultural comfort for deaf children. This study aims to analyze the materiality of the digital work (in Libras), and printed in Portuguese, of Fábula da Arca de Noé (2014) by Cláudio Mourão, which is part of Deaf Children's Literature. The aim is to present ways of reading that emphasize the

[1] Este artigo é parte da dissertação de mestrado desta pesquisadora, nominada Literatura Surda: uma via para além do silêncio (2019). Na ocasião, foram desenvolvidos estudos sobre a contação de histórias para crianças surdas, sendo realizadas reflexões sobre este leitor e o aprendizado da leitura, bem como desenvolvidas estratégias para levar o texto literário ao surdo. Dessa forma, algumas questões e partes reflexivas foram aproveitadas na construção deste artigo.

aesthetic part, the experiences and cultural marks present in the work and to reflect on the importance of Children's Literature books, as instruments of accessibility and the right to Literature. Thus, we have as a theoretical substrate studies on literary literacy with Rildo Cosson (2014), literary reading with Teresa Colomer (2007), Deaf Literature with Cláudio Mourão (2011, 2016), reception aesthetics with Regina Zilberman (1989) and the right to Literature with Antônio Cândido. It is a bibliographical, qualitative and ethnographic research. The study carried out allowed analyzing aesthetic, cultural and linguistic aspects of this literary creation, in addition to reflecting on the importance of understanding a work and exploring the possibilities in literary reading activities with deaf children.
Keywords: literary reading; deaf children's literature; deafness.

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na Literatura como direito, consideramos que cada época e cada cultura determinam o que é essencial para as pessoas. Assim, por muito tempo, mais precisamente até o final do século XX, as pessoas surdas foram persuadidas de que a literatura escrita era para o deleite dos leitores ouvintes, sendo inacessível e desinteressante para os surdos, em razão da diferença linguística.

Candido (1989, p. 111), no ensaio Direitos Humanos e Literatura, apresenta reflexões sobre a relevância social da literatura, e assegura que se trata de uma necessidade universal experimentada em todas as sociedades, e como tal “precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, e que pode ser comparado àqueles relacionados à alimentação, ao vestuário, à saúde, à moradia, à liberdade, à educação, ao direito ao lazer e à crença, por assegurar a integridade física e espiritual das pessoas.

Destaca também que a fruição da arte e da literatura é vital, pois assume papel importante na formação dos sujeitos, além de transformar o homem e a sociedade. A literatura tratada como direito é, então, igualada aos demais direitos universais, considerando-se que “[...] ela é uma necessidade universal imperiosa, e [...] fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade [...]” (CANDIDO, 1988, p. 179-180), sobretudo se a considerarmos como mediadora dos direitos de liberdade e igualdade.

A literatura, segundo Candido (1989), tem função psicológica, por satisfazer a necessidade universal do ser humano de nos colocar em um mundo alternativo, em que possamos suprir desejos, resolver problemas vinculados à realidade e que dessa forma nos assegura o equilíbrio psicossocial. A literatura é também formadora, pois

traz conhecimentos sobre a realidade, em que o leitor é livre para fazer juízo, além da função humanizadora que ocorre pela empatia que desenvolvemos com as personagens que vivem situações muito próximas à realidade. Dessa forma, a literatura nos coloca no lugar do outro, nos ensina a ser mais tolerantes e humanos.

A língua e a literatura são artefatos que propiciam a qualquer povo a manifestação da sua cultura. Dessarte, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), e a sua regulamentação por meio do Decreto Lei nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o povo surdo[2] fomentou a produção e a circulação de artefatos culturais literários. Seguramente, as produções literárias surdas foram alavancadas com a implementação da disciplina de Literatura Surda nos cursos de Letras/Libras, tanto na modalidade presencial como no EaD, ofertados em todo o território nacional.

Outro fator relevante que fomentou as produções literárias dos surdos, foi a acessibilidade aos recursos de captação de imagens e de vídeos que inicialmente, permitiu disponibilizar as narrativas e artefatos literários sinalizados em fitas VHS, CDs e, posteriormente, em DVDs. Atualmente há ampla divulgação de informações e materiais de Literatura Surda pela Internet (redes sociais, Youtube, etc.), decorrentes de produções de estudantes ouvintes, ou de estudantes surdos dos cursos de graduação em Libras, bem como postagens realizadas por pessoas da comunidade surda brasileira, assim, emergiu uma nova forma de literatura – a Literatura Surda Contemporânea

Para noventa e cinco por cento das crianças surdas, o acesso e contato com esta literatura, não ocorre desde cedo em razão de que nasceram em lares de pessoas ouvintes e por isso, não partilham da língua utilizada pela família e em consequência não recebem as histórias sinalizadas. De acordo com Marta Morgado (2011, p.159) “a criança surda, está sujeita a limitações no acesso às histórias, enquanto não sabe ler, este acesso precisa ser em língua gestual, o mais cedo possível [...]”. Em consonância com Morgado (2011), pesquisadores e autores surdos, destacam que proporcionar este acesso por meio de criações literárias dos surdos garante o conforto linguístico e cultural às crianças surdas.

[2] De acordo com Strobel (2008, p. 31), “o termo ‘povo surdo’ refere-se aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a Língua de Sinais, a Cultura Surda e quaisquer outros laços.”

Sabendo-se da importância deste contato literário, este estudo tem como proposta, analisar a materialidade da obra da Fábula da Arca de Noé (2014) de Cláudio Mourão, disponível no formato impresso em Língua Portuguesa e, em Libras por meio de um Dvd. Busca-se com esta análise apresentar algumas possibilidades de explorar os elementos da linguagem literária e marcas culturais presentes na obra, bem como estimular a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura de outras narrativas, partindo inicialmente pelo contato das crianças com as histórias sinalizadas.

LEITURA LITERÁRIA E A LITERATURA SURDA

No mundo contemporâneo, a literatura tem sido um instrumento de manifestação de ideias, de experiências inclusivas ou não; de posicionamentos identitários, principalmente das minorias, como é o caso dos surdos que teve inicialmente a Literatura Surda, mas que atualmente abarca outras Literaturas, sinalizadas ou escritas. Entre os pesquisadores da área, circula a terminologia Literatura Surda, porém ainda não há um consenso, ou conceito único para defini-la, pois, percebe-se a necessidade de haver mais reflexões e discussões para melhor defini-la, uma vez que temos poucos pesquisadores surdos envolvidos com o tema. Em meio a construções e discussões sobre o conceito, Karnopp e Machado (2006, p. 3) fazem a seguinte reflexão:

> A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada em língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais.

As autoras, com propriedade, apontam que o fundamental nas criações literárias dos surdos é representar as histórias de vida das pessoas surdas no mundo dos ouvintes, por meio da autorrepresentação na qual há a inserção de personagens surdos nas, e está presente em diferentes gêneros literários. A pesquisadora e professora de Estudos Surdos em uma universidade do Reino Unido, Rachel Sutton-Spence (2013), apresenta pontualmente sua visão acerca desta literatura:

> Penso que a Literatura Surda está em qualquer manifestação linguística que mostre a identidade Surda. Isso pode ocorrer em narrativas, contos; pode ser na poesia, pode ser nas piadas. Não importa o gênero, mas, para mim, o que é relevante é que a língua de sinais esteja em foco, ou a escrita, e importa ainda que a identidade surda esteja também em foco. Para mim isso é Literatura Surda (SUTTON-SPENCE 2013, apud MOURÃO, 2016, p. 130).

Percebe-se na sinalização da professora que a importância dessa literatura para os surdos está em servir como suporte na construção da identidade, pois dá visibilidade à cultura e à língua dos surdos, além de promover a identificação com seus pares e o sentimento de pertencimento a essa comunidade. Por ter características que dialogam com a cultura surda esta literatura tem potencial para promover a leitura literária, assim optou-se pela obra de Mourão (2014) para compor esta análise, por fazer parte do conjunto de produções surdas do tipo original e de criação que integram a Literatura Surda.

De acordo com o Glossário online da UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)[3], *Leitura Literária* "a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa". Nesta atividade, a linguagem não tem apenas a função de ser um meio de comunicação, mas é o foco de atenção, pois é por meio dela que se explora o imaginário, a criatividade, e neste espaço o leitor faz despontar personagens com sentimentos, emoções infinitas.

Salienta-se que a Leitura Literária na escola, deve ser planejada de modo a contemplar objetivos e práticas pedagógicas bem delineadas, para que este momento não seja identificado como uma simples atividade de lazer. De acordo com Cosson (2009); Paulino (2005); Chartier (1996), o mediador deve depreender que a leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam a literatura e informam sobre as possibilidades de ler o texto literário.

Os surdos irão realizar a Leitura Literária de modo essencialmente visual, em razão da modalidade da Libras ser visual-gestual, isto se aplica a leituras sinalizadas e também a leitura em material impresso, uma vez que grande parte das crianças surdas sinalizam as narrativas a partir das imagens ou do texto escrito.

[3] Glossário: Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria Acesso em 10 dez. de 2022.

Para os surdos o contato com a literatura sinalizada é algo singular, por isso, transmiti-la à criança surda em Língua de Sinais é lhe dar a possibilidade de conhecer o mundo exterior, auxiliando-a na expansão de seus horizontes cognitivo, linguístico e cultural. Essa literatura, todavia, deve ter qualidade no que concerne à forma como é contada, e deve respeitar a estrutura e a estética expressas na história, pois de acordo com Azevedo (2006 apud MORGADO, 2011, p153) “sem esta arte, a literatura fica empobrecida e pode afetar o desenvolvimento da criança”.

Destaca-se que para que a criança surda receba uma história bem sinalizada e com excelência, os professores contadores precisam ser preparados em relação à metodologia, aos recursos pedagógicos, recursos estéticos e linguísticos da Língua de Sinais, e que sejam preferencialmente surdos.

> O contador de histórias em línguas gestuais é preferencialmente surdo pelas características mais importantes que deve apresentar: 1). Possuir uma visão de mundo totalmente visual, diferente dos ouvintes;2). Ter identidade surda, por ter a experiência de ser surdo;3). Ser falante nativo de língua gestual, tendo-a adquirido como primeira língua. (MORGADO, 2011, p.153)

Morgado (2011, p.153) argumenta que a pessoa ouvinte, conhecedora da cultura surda e da língua, poderá contar histórias em Libras, mas é improvável que o faça do mesmo modo que uma pessoa surda, pois “não foi um aluno surdo rodeado de professores ouvintes, não teve barreiras, não vive no silêncio, e a visão não é prioritária na sua percepção de mundo” (MORGADO, 2011, p. 154).Na mesma perspectiva Lebedeff (2004) aponta que o contador de histórias surdo utiliza estratégias linguísticas que são idiossincrásicas à língua de sinais, o que é fundamental para o desenvolvimento linguístico da criança surda.

Na perspectiva dessas autoras, no entanto, além de ser surdo e falante nativo, ter fluência, é essencial que o professor seja um leitor, conheça um pouco sobre os gêneros literários, tenha uma vivência entre textos e planeje atividades que ampliem o contato do leitor com diferentes gêneros textuais

É substancial o contador definir os objetivos a serem alcançados com a atividade literária e ter clareza quanto a forma de proceder para atingi-los; conhecer bem a obra, o autor (se este for surdo a ênfase deve ser maior, pois há um fator de identificação cultural e linguística), o enredo, os personagens, as marcas culturais, se houver e explorar os elementos estéticos da obra e apresentar os elementos Paratextuais que são

> [...] a parte de uma história que vai além do texto, por exemplo o título, a capa de um livro de ilustrações como slides e imagens do vídeo. [...] nas narrativas em Libras, o paratexto pode incluir saudações e despedidas. Embora não seja parte do texto, o paratexto faz parte da estrutura da obra como um todo. (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 113)

Cabe destacar alguns elementos paratextuais encontrados em livros: Capa, contracapa, biografia do autor, prefácio, dedicatória, índice, notas de rodapé, citações, posfácio e ilustrações, elementos Paratextuais que fazem parte do conjunto da obra literária e, por isso não podem ser ignorados.

A fim de ilustrar a leitura literária para crianças surdas, apresenta-se uma fábula, escolhida por ser um gênero narrativo interessante para as crianças, devido à presença de personagens animais, universo poético de fantasia, e por possibilitar reflexões acerca dos comportamentos das personagens com relação ao tema.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E COMUNICABILIDADE: NARRATIVA ELEITA

A obra A Fábula da Arca de Noé (2014) faz parte do corpus deste estudo e foi escolhida por ser adequada para o propósito dessa investigação, além de ser um livro atraente pelos recursos visuais e estéticos utilizados, e por trazer uma narrativa com muitas marcas surdas. O autor é o pesquisador surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão, conhecido, também, como Cacau Mourão, natural do Maranhão, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa em Estudos Culturais em Educação.

Mourão (2014), ao escrever A Fábula da Arca de Noé, fez uma recriação lúdica que teve como pano de fundo o texto bíblico do dilúvio, mas o fez sem qualquer abordagem a preceitos religiosos; sua intenção foi trabalhar a temática da acessibilidade para o surdo em espaços culturais, pela visitação de Dado nas exposições artísticas dentro da arca, revelando a importância da Libras nesses lugares, espaços culturais de visitação.

A obra impressa vem acompanhada de um Dvd ,e assim como no livro digital, o livro[4] traz a história de Dado, um filhote de Dálmatas que é convidado para visitar uma exposição cultural e artística de diversos animais, realizado em uma enorme arca

[4] Sinopse da divulgação do livro. Disponível em: https://www.tudolibras.com/product-page/a-f%C3%A1bula-da-arca-de-no%C3%A9. Acesso em: 23 nov. de 2022

construída pelo capitão Noé. Nas visitações à arca, há várias exposições dentro da arca que são realizadas por elefantes, macacos e até formigas, no entanto, somente Dado parecia se sentir perdido, pois não conseguia encontrar o que procurava, mesmo sendo a arca muito bem construída e diversificada em termos culturais. Infelizmente, para Dado, esta arca não possuía o essencial, o necessário para que ele possa usufruir das mesmas informações oferecida a todos. O Capitão Noé percebeu que algo estava faltando para que a arca realmente fosse acessível a todos, mas principalmente para Dado.

A fábula impressa é escrita somente na Língua Portuguesa, sem a presença da escrita de sinais, e utiliza uma linguagem simples, frases curtas, pressupondo ser de fácil entendimento para uma criança alfabetizada, seja ela surda ou não. Deste modo está em sintonia com o que se espera de uma narrativa para crianças em que o uso de uma linguagem clara, acessível e direta, é capaz de fascinar, emocionar e ser compreendida pelos seus leitores.

Observamos que a versão impressa em Língua Portuguesa denota ser uma tradução resumida do texto original em Libras, pois na versão digital, ao explorar a estética da língua, o contador trabalha com vários elementos linguísticos, como os classificadores[5], expressões corporais, expressões faciais, neologismos, que enriquecem a interpretação e auxiliam na compreensão leitora das crianças. No Dvd, ao término da história, consta um glossário interativo em que o contador realiza o sinal pesquisado e mostra o momento da história em que apareceu. A duração do vídeo é de 16 minutos.

O professor ao escolher a obra deve considerar a elaboração estética do livro, com relação à apresentação das imagens, cores, recursos de espacialidades e movimento na página, personagens, ilustrações, levando em conta a experiência visual e a visuoliterária [6]do seu público. Mas é preciso refletir que não apenas os surdos precisam de suporte visual para melhor depreender os sentidos na literatura, as crianças ouvintes também utilizam as imagens como apoio.

Crianças ouvintes não alfabetizadas prendem-se nas ilustrações;

[5] Os classificadores permitem tornar mais claro e compreensível o significado do que se quer enunciar. Em Libras, os classificadores descritivos “desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. (QUADROS; PIMENTA, 2006, p. 71).

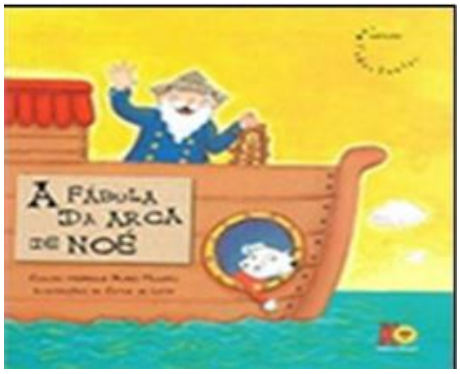
[6] Visuoliterária: Termo criado por Mourão em 2016 para sua Tese. “Fazer uma leitura sinalizada (Visuoliterária)[...]”.

> com frequência, a professora ou os pais mostram as figuras, contam a história e vão virando as páginas. Igualmente, as crianças surdas usam visualizar as ilustrações enquanto os pais ou professores contam (sinalizam) as histórias. Dessa forma, elas podem refletir, desenvolver a imaginação, conhecer histórias de mistérios, aventuras. Tanto os surdos como os ouvintes têm as mesmas oportunidades: a diferença está na língua (MOURÃO, 2011, p. 83).

Diante do exposto, trazemos algumas imagens e discussões acerca dos elementos estéticos na fábula de Mourão (2014) em que selecionamos apenas algumas imagens iconográficas do livro impresso e algumas do DVD, que julgamos ser mais significativas.

Logo na abertura, o Capitão Noé é retratado em uma ilustração desconstruída do Noé tradicional, com chapéu de dobradura em jornal, barbas longas, uma túnica azul com botões dourados, em posição que parece estar em movimento a jogar confetes no ar. A primeira impressão que se tem do personagem é de uma pessoa simpática, bondosa, artística e lúdica.

Figura 1: Livro



Fonte: Mourão (2014)

Figura 2: Capitão Noé

Fonte: Mourão (2014, p.1)

Por ser uma representação lúdica, o autor e a ilustradora desconstroem alguns conceitos, apresentam personagens fora dos estereótipos conhecidos, mas com respeito ao leitor; as ilustrações reforçam o imaginário por serem essencialmente artísticas e trabalhadas com muitas cores e bom gosto. A perspectiva é de que a criança receba as informações desprovida de preconceitos em relação à temática, aprenda e se identifique com a cultura surda.

O autor explora o recurso estético da autorrepresentação e, com habilidade narrativa, por meio do personagem Dado, mostra a experiência de ser surdo. A temática e a leveza poética com que foi explorada a narrativa, certamente proporciona

a identificação da criança, levando-a intuitivamente a relacionar suas vivências com a do protagonista da história.

Figura 3: Convidados

Fonte: (Mourão 2014, p.4)

Figura 4: Família Dálmata

Fonte: (Mourão 2014, p.20)

Na cena da espera pela inauguração da arca, observamos mais dois elementos estéticos para refletir: o primeiro é a elaboração do texto, que explica que a Arca foi construída pela família de Noé, o que para a criança seria natural, em razão de que ele não conseguiria construí-la sozinho, no entanto, a família não aparece em nenhum momento, e não é mais citada, o que passou despercebido pelas crianças que participaram da hora do conto.

O segundo elemento é a constituição familiar tradicional, composta pelo pai, a mãe e o filho, que é um modelo familiar que poucas crianças têm, e no decorrer da história fica evidente de que se trata de pais modernos, que dividem as responsabilidades e cuidados com Dado, mas o que mais chama atenção para quem conhece a realidade surda é o fato de o pai conversar em sinais com o filho, pois geralmente é a mãe quem aprende a língua de sinais para estabelecer uma comunicação.

Diferentemente da narrativa bíblica, em que Deus mandou Noé construir a Arca para salvar os animais e sua família de um grande dilúvio, o autor deixa claro, nas ilustrações, que o Capitão Noé construiu a arca para ser local de uma grande exposição, onde os animais poderiam receber informações sobre diversos temas.

Figura 5: Mapa da Arca
Fonte: (Mourão, 2014, p.7)

Figura 6: Salas de exposição
Fonte: (Mourão, 2014, p.11)

Para isso, ele confeccionou e expôs um mapa da arca para que os animais conseguissem se localizar. O fato de ter um mapa na entrada da arca pode dar dimensão à criança de que o espaço era muito grande e que alguém poderia se perder, como pode acontecer com ela se não conhecer o local e se afastar de casa ou dos pais. Observa-se que o mapa que aparece colado na parede foge aos padrões aos quais a criança está familiarizada, pois ele lembra o formato da arca e indica as salas com as descobertas de Noé. Note-se que as informações são visuais, não apenas palavras. O mapa contém alguns símbolos: o de reciclagem com a descrição de banheiros: feminino e masculino, com o desenho de objetos para identificá-los.

Evidencia-se na obra algumas marcas culturais surdas que com a visibilidade nestas produções, leva a pensar o surdo como um sujeito multifacetado, plural, que está inserido em práticas sociais, que envolvem o uso da Língua de Sinais, a constituição de sua identidade e a forma de ver-se e narrar-se em sua diferença cultural e linguística, demanda entender a produção de seus artefatos culturais e perceber como ocorre a transmissão cultural desse povo.

Neste estudo, as marcas surdas analisadas foram: a) o uso estético da Língua de Sinais e a visualidade, b) experiência visual, c) os personagens, d) presença de intérprete, e) questões de identidade.

Um dos traços culturais surdos é a nomeação de um sinal visual para a identificação dos participantes da comunidade surda. Geralmente esse ato de dar um sinal geralmente é feito por um surdo, e equivale a receber um nome visual de

batismo. Após receber o sinal, sempre que a pessoa for apresentada a um surdo, ela mostrará o seu sinal e escreverá seu nome por meio da datilologia, isto é, soletrará o seu nome pelo alfabeto manual da Libras.

Figura:7 Sinal Visual

Fonte: (Mourão, 2014, Dvd)

O sinal é atribuído a partir da observação de três aspectos principais: a) característica física (do rosto, dos cabelos, da altura, tatuagens); b) comportamento marcante, manias; c) apelido.

Percebe-se que a narrativa de Mourão (2014) tem muitos marcadores culturais, pelo fato de ser surdo, ter identidade surda, ser uma das principais referências em Literatura Surda e conhecer o que é importante para as crianças que estão construindo sua identidade, aprendendo a língua de sinais e que necessitam da visualidade na contação de histórias.

Os aspectos culturais que se destacam na Fábula da Arca de Noé são: o uso da Língua de Sinais pelos personagens, inclusive pelo protagonista; a visualidade na história, pela clareza e riqueza de recursos que facilitam a leitura e compreensão pela criança surda; a referência de que devemos tocar levemente no surdo para chamar sua atenção quando estamos fora do seu campo de visão; a autorrepresentação de Ser Surdo; a presença do palestrante Sr. Cachorro como modelo surdo para as questões identitárias; o papel da D. Aranha, sua intérprete, na comunicação com os animais ouvintes.

Figura: 9 Acessibilidade

Fonte: (Mourão, 2014, p.18)

Figura 10: Alfabeto datilológico

Fonte: (Mourão, 2014, p.19)

Mourão (2014) com muita propriedade, também faz referência ao ensino da Língua de Sinais pelo professor de Libras- o Sr. Jacaré. Ademais, insere informações visuais como o mapa da arca, para auxiliar na visitação e dá indícios dos temas abordados na exposição, a exemplo das Leis de direitos e de acessibilidade; mostra o ensino do Esperanto, em referência ao Gestuno, das Línguas de Sinais; destaca o uso da Libras pela família; faz alusão ao abade francês Charles de Lepeé, ícone importante na Educação de Surdos ao dar nome para a nova arca.

Ao final da diegese, ficou evidente o reconhecimento de Noé em relação às necessidades dos animais surdos ao propor a reconstrução da Arca com uma sala especial sobre a história e a cultura dos animais surdos, proporcionando acessibilidade em todos os espaços.

Para finalizar, a obra selecionada demonstra a presença da perspectiva socioantropológica sobre a surdez, em que ela é vista como diferença linguística e cultural. Isso fica evidente com o protagonismo de Dado (personagem surdo), a presença de intérprete de Língua de Sinais, a riqueza de recursos linguísticos da Libras, marcas culturais e fragmentos da história da Educação de Surdos, a predominância de aspectos visuais. Todos estes aspectos quando colocados em destaque na leitura literária, são capazes de produzir outros olhares acerca da surdez e das pessoas surdas.

Considerações

Ao tecer as últimas considerações, percebe-se um caminho de crescimento em relação às formas de apresentar as produções literárias às crianças surdas. Há a certeza de que a obra selecionada para este estudo atendeu aos objetivos propostos em razão de o autor utilizar muitos recursos estéticos, linguísticos e culturais, os quais podem ser explorados nas atividades posteriores à contação.

Têm-se ciência também, de que a criança surda tem condições de realizar a Leitura Literária desta fábula, com autonomia, em razão de que apresenta aspectos visuais, estéticos e linguísticos relevantes para a compreensão do pequeno leitor.

Diríamos, metaforicamente, que a Literatura Surda aqui representada pela fabula de Mourão (2014) tem uma essência, um perfume diferente, ela cheira cultura surda, pois o autor/narrador é surdo e assim promove a identificação com seus pares. No caso das crianças surdas, a presença do personagem surdo na literatura infantil é essencial por contribuir na formação de sua identidade, e trazer aspectos culturais e linguísticos que contribuem para a Leitura Literária da criança surda.

Destacou-se também que a Literatura Surda é um conceito contemporâneo que vem sendo discutido e estudado, principalmente nos cursos de formação de professores surdos, Letras/Libras, vem se constituindo em um campo profícuo de pesquisas e de produções literárias. Faz parte da grade curricular destes cursos a disciplina específica. Inclusive, estes cursos se constituem no berço das produções e dos estudos literários surdos. Estamos nos referindo à disciplina de Literatura Surda, que impulsionou as postagens na mídia e em canais que disponibilizam as produções surdas e que são acessadas por milhares de pessoas interessadas em conhecer a língua e a cultura desse povo.

No caso da Literatura Surda, a escolha de uma metodologia adequada para o ensino é o primeiro passo para que esse aluno experimente novas descobertas no campo do imaginário, desenvolvendo e aprimorando as suas habilidades leitoras. Para que a realidade escolar em relação à fruição do texto literário com crianças surdas seja modificada, é importante oportunizar aos professores experiências diversas com a literatura, cujas atividades sejam capazes de propiciar às crianças muita ludicidade e expansão do imaginário.

Importante destacar que também é primordial o professor ter encontros com diversos gêneros e temáticas, e que conheça ferramentas para explorar os recursos

linguísticos e estéticos da língua, presentes nas narrativas, pois assim estará motivando o seu aluno a desenvolver o prazer pela leitura de obras literárias. Para isso, contudo, é fundamental que seja um leitor apreciador do literário.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E… Cjp** / Ed. Brasiliense, 1989.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo. Literatura Surda: ver histórias em línguas de sinais. **Anais do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação** – 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12196 Acesso em: 8 dez. 2022.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-Escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana, LOPES, Maura. (Orgs.) **A Invenção da Surdez:** Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.;LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ulbra, 2011. p. 151-171.

MOURÃO, Cláudio. **Literatura Surda:** experiência das mãos literárias. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151708. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, Carmen. E. **Literatura surda**: uma via para além do silêncio. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2019. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4255. Acesso em: 9 set. 2022.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça. (Orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

QUADROS, Ronice, PIMENTA, Nelson. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LIBRAS Vídeo,2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

Capítulo 4

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESTUDO DA SEGREGAÇÃO RACIAL

Graziela Bergonsi Tussi
Paula Terres Carvalho

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs NO ENSINO DE GEOGRAFIA: O ESTUDO DA SEGREGAÇÃO RACIAL

Graziela Bergonsi Tussi

Mestranda em Educação, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSUL), e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade São Luís. Professora titular de Geografia e Cultura Digital, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo/RS. E-mail: graziela.tussi@gmail.com

Paula Terres Carvalho

Mestra em Geografia pelo PPGGeo, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Educação Socioambiental, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), e em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pela UNIASSELVI. Professora de Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: paulacarvalho.geografia@gmail.com

Resumo: Frente à atual falta de interesse dos jovens pela escola e à crescente curiosidade deles pela tecnologia, surgiu a ideia da associação do ensino de Geografia com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na tentativa de dinamizar o aprendizado em sala de aula. Nesse sentido, este texto busca apresentar uma prática escolar que utiliza as TICs como recurso pedagógico no estudo da segregação racial nos continentes americano e africano, no componente curricular de Geografia. Como amparos metodológicos da prática, foram utilizadas pesquisas na internet, livros didáticos, momentos de debates e discussões, além da aplicação de um questionário aos estudantes. Durante a realização da atividade, os educandos exerceram suas habilidades de investigação, descobrindo e questionando informações, a fim de sistematizarem suas pesquisas e realizarem a apresentação final, com suporte das tecnologias digitais. Os resultados dessa ação apontam que é possível trabalhar com as mídias integradas em sala de aula, porém, que são necessários um planejamento e um cronograma a serem seguidos rigorosamente. Dessa maneira, há a construção de uma aprendizagem significativa, apoiada em diferentes ferramentas no ensino de Geografia; as quais corroboram com o papel do professor, que é justamente o de envolver o aluno no processo de produção do conhecimento.

Palavras-chave: TICs. Ensino de Geografia. Segregação Racial.

Abstract: Faced with the current lack of interest of young people in school and their growing curiosity for technology, the idea of associating Geography teaching with Information and Communication Technologies (ICTs) arose, in an attempt to streamline learning in the classroom. In this sense, this text seeks to present a school practice that used ICTs as a pedagogical resource in the study of racial segregation in the American and African continents, in the curricular component of Geography. As methodological supports of the practice, researches on the internet, textbooks, moments of debates and discussions were used, in addition to the application of a questionnaire to the students. During the activity, the students exercised their investigative skills, discovering and questioning information in order to systematize their research to carry out the final presentation, with the support of digital technologies. The results of the activity indicated that it is possible to work with integrated media in the classroom, however, planning and a schedule to be strictly followed are necessary. In this way, there is the construction of a meaningful learning, supported by different tools in the teaching of Geography; which corroborate the teacher's role, which is precisely to involve the student in the knowledge production process.
Keywords: ICTs. Geography Teaching. Racial segregation.

INTRODUÇÃO

A sala de aula, nos últimos anos, transformou-se em um espaço de desafio para os educadores. Os jovens estão cada vez mais envolvidos com as tecnologias, acessando várias mídias sociais ao mesmo tempo, e não se interessam mais pelo método de ensino tradicional. Isso leva os professores a buscarem alternativas para dinamizar suas aulas, como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que incentivam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é a partir da possibilidade de utilização de novas abordagens que se direciona este texto. Busca-se apresentar a experiência de uma prática escolar que permite averiguar a contribuição do uso dessas tecnologias digitais na disciplina de Geografia; mais especificamente, no estudo da segregação racial nos continentes americano e africano, conteúdo do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Para elucidar, aqui, o que foi proposto, utilizam-se procedimentos a *priori* de pesquisa bibliográfica e produção de dados primários a *posteriori*. Na pesquisa bibliográfica, busca-se o aporte teórico para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, bem como, o ensino de Geografia como uma possibilidade de formação cidadã. Já em sala de aula, foram utilizados livros didáticos, pesquisas na internet, vídeos, música e ferramentas digitais, como Apresentações Google e Canva.

Ensinar é uma tarefa que exige do professor uma carga teórica, uma boa relação com os estudantes e metodologias que conectem o conhecimento com o propósito da educação crítica; ou seja, à formação cidadã. Utilizar diferentes práticas possibilita proporcionar aulas mais atrativas e estimular a participação dos educandos, conquistando sua atenção por meio de procedimentos que são mais atraentes e instigantes para eles.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Com uma geração de estudantes inserida no mundo tecnológico, a criatividade em sala de aula torna-se essencial para despertar o interesse ao aprender. Atualmente, a relação professor-aluno está sensível, visto que, de um lado, tem-se um profissional que não entende o jovem e, por vezes, o vê como irresponsável; enquanto, de outro lado, há os estudantes que julgam antiquadas as práticas de seus docentes. O grande desafio da educação, então, é fazer dessa relação algo mais harmonioso.

Para que a escola e, principalmente, as aulas de Geografia tenham sentido, é preciso adotar os princípios de educar geograficamente. Isso perpassa pela realização de uma leitura de mundo para a construção de uma visão crítica, com interpretação, compreensão do espaço e participação ativa, uma vez que esses são requisitos básicos para a construção de cidadãos conscientes na sociedade. Callai (2011, p. 02) esclarece que, quando se discute esse nível de aprendizagem,

> significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. [...] Educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

A partir do que Callai define como Educação Geográfica, percebe-se que através da “possibilidade de compreender que o espaço que nos abriga e nos acolhe, que é construído por nós e ao mesmo tempo em que fazemos a história acontecer, vamos deixando rastros que materializam o que resulta dos processos vividos”

(CALLAI, 2018, p. 26). Conscientes disso, entende-se que o processo educacional é muito maior que apenas uma apresentação de conceitos e informações.

Para realizar a Educação Geografia, é preciso integrar conhecimento conceitual, ferramentas metodológicas e uma boa relação dialógica entre os estudantes e o professor. Felizmente, nos dias atuais, as escolas possuem mais alternativas do que nas décadas passadas, quando faltavam até livros didáticos para as turmas. Por haver mais opções, o docente precisa se apropriar daquilo que lhe é acessível no ambiente de trabalho e que incentive os estudantes a buscarem diferentes formas de investigação para o desenvolvimento da aprendizagem. Cavalcanti (2010, p. 03) confirma o professor como mediador central da aprendizagem e responsável por promover a Geografia na escola. Segundo ela,

> o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas.

Por muito tempo, os livros didáticos foram as ferramentas mais acessíveis de ensino, por deixarem os conteúdos à mesa, prontos para serem explorados. Entretanto, esse suporte apenas fornece subsídios para que o aluno possa comparar a sua realidade com a que é apresentada no material, logo, é o professor que deve instigar a discussão acerca das diferentes vivências e experiências, em realidades distintas. Goulart e Castrogiovanni (2003, p. 131) dizem que “[...] um livro didático perfeito, em que todos os aspectos mencionados estejam de acordo com as maiores exigências, não existe. Portanto, é fundamental ao professor buscar outros recursos para suprir tais deficiências”. Por isso, há a necessidade de trazer ao ambiente escolar outras metodologias de trabalho.

Para Veen e Vrakking (2009, p. 27), “[...] os alunos de hoje demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e motivação na escola”. Assim sendo, desafiá-los a uma nova interpretação do mundo, exigindo diversas habilidades, é provocador e necessário. Nesse cenário, a tecnologia pode ser aproveitada, visto que facilita e incentiva a busca por uma educação de qualidade, na qual o público-alvo tem pensamentos e posicionamentos próprios. Como asseveram Alvite *et al.* (2018, p. 11, tradução nossa), a “incorporação das TICs nos

permite identificar, classificar, organizar e comunicar a informação obtida e, sobretudo, motiva o estudante, permitindo-nos avançar mais e melhor na tarefa e diversificar a informação".

Algumas dessas tecnologias trabalham em concomitância, e isso acontece porque o jovem consegue manipular mais de uma tecnologia ao mesmo tempo, paralelamente, esperando obter respostas de maneira instantânea, quando fazem algum questionamento. Para Moran (2002, p. 02), "a escola precisa observar o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto." O desafio para a escola, a partir dessa perspectiva, é trabalhar com essas tecnologias de maneira que atraia o estudante, que aguce seu espírito investigador; tendo a internet como uma grande aliada nesse sentido. Isto é, nesse viés, "aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento" (CALLAI, 2009, p. 93).

Segundo Veen e Vrakking (2009), a geração atual cresceu utilizando tecnologia, o que permitiu que tenham o controle sobre o fluxo de informações que têm acesso, bem como, a maneira com que eles lidam com isso. Para esses adolescentes, a escola se torna apenas um dos espaços que ocupam, uma vez que o que acontece lá é (geralmente) insignificante ao que acontece em seu mundo.

Dessa forma, utilizar diferentes ferramentas para auxiliar na aprendizagem dos alunos é tão importante quanto utilizar o livro didático. O professor que souber trabalhar de forma a privilegiar um saber significativo, e não neutro, estará encaminhando uma formação cidadã, uma vez que a sociedade na qual vivem os estudantes é permeada por disputas políticas e de classes, e que há uma separação visível do poder, de acordo com seu status social (VESENTINI, 2008).

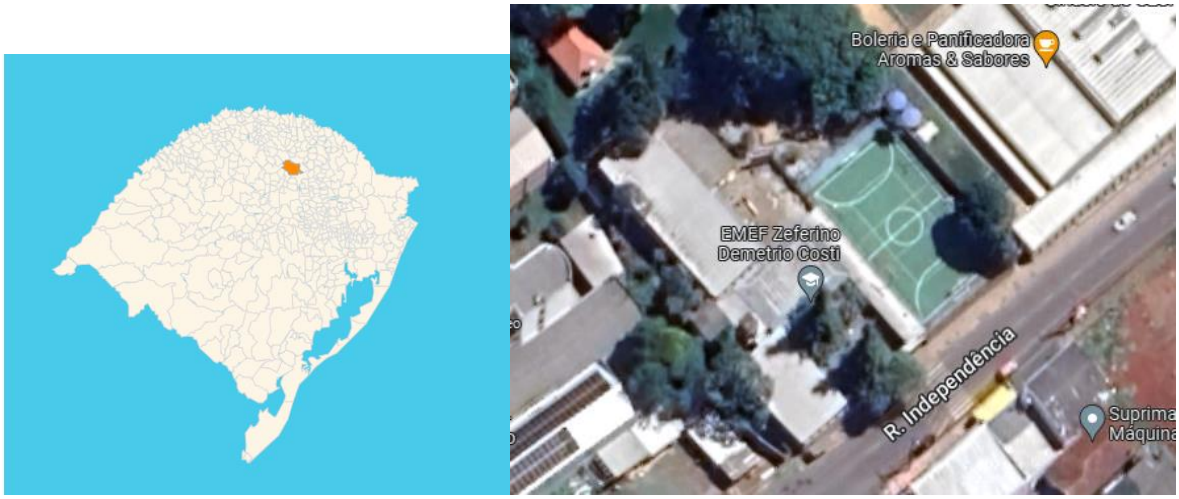
DESENVOLVENDO A PROPOSTA EM SALA DE AULA

A prática que será apresentada foi executada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Demétrio Costi, localizada na rua Independência, 380 (Figura 1), na cidade de Passo Fundo/RS. Essa instituição é a única escola municipal localizada no centro do município, por isso, assiste a uma comunidade de diferentes classes sociais. O estabelecimento funciona nos turnos matutino e vespertino,

atendendo as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I pela manhã, e as do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II à tarde.

Embora possua uma comunidade escolar diversa, cabe ressaltar que a escola é vista como um espaço mais elitizado, dada a sua localização central no município.

Figura 1 - Localização de Passo Fundo e da EMEF Zeferino Demétrio Costi.



Fonte:https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/passo-fundo.html e Google Maps, 2022.

As atividades foram desenvolvidas no primeiro trimestre de 2022, com 17 alunos participantes, sendo destes nove meninas e onze meninos. Na turma, apenas um aluno é negro, e os outros 16 são da raça branca ou caucasiana. Devido aos estudantes já terem estudado sobre o Continente Africano, optou-se pela temática do *Apartheid*, na mesma sequência de trabalho, para fazer um paralelo.

Inicialmente, fez-se um debate sobre a visão do negro na sociedade brasileira. Nessa discussão, os alunos destacaram, principalmente, o local onde muitos vivem, as favelas, como locais perigosos e sem investimentos por parte do governo. Trouxeram o direito a cotas nas universidades, porém que muitos não têm condições financeiras para chegar à universidade. Após o debate inicial, foi questionado se as mesmas situações ocorrem nos Estados Unidos e em outros países do mundo, expandindo o assunto.

Como apoio teórico-conceitual, foram utilizados os livros didáticos, expondo diferentes percepções frente às realidades analisadas com os textos *Estados Unidos: população e megalópoles* e também *A África e o Imperialismo Europeu*, ambos do livro didático dos alunos. A partir desse material, foram realizadas discussões e mesas redondas com os estudantes; tornando possível, assim, o entendimento de diferentes

pontos de vista em relação ao tema. Muitos apontaram que os principais líderes dos movimentos estudados eram negros que não concordavam com as políticas vigentes; outros chamaram a atenção que Abraham Lincoln tinha mais interesse político e econômico do que humanitário na questão da abolição da escravatura.

Posteriormente, os alunos foram divididos em cinco grupos e deveriam buscar na internet uma temática diferente para apresentar a seus colegas. Os temas escolhidos foram: S*egregação racial nos Estados Unidos da América*, *Apartheid na África do Sul*, *Ku Klux Klan e os Panteras Negras*, *Nelson Mandela*, e *Martin Luther King e Malcom X*. A turma teve quatro períodos de organização em sala, com *notebooks* e celulares acessando a internet. Apresentação foi em forma de seminário, e a entrega pelo *Google Sala de Aula*[7]. Essa atividade possibilitou que os grupos utilizassem diferentes tecnologias digitais em suas apresentações, como *Apresentação Google*, *PowerPoint*, *Canva* e *YouTube*.

Na sequência, apresentam-se alguns dos trabalhos elaborados pelos estudantes.

Figura 2 - Trabalhos apresentados pelos alunos.

[7] Durante a pandemia da Covid-19, a rede municipal de Passo Fundo (RS) adotou, como muitos municípios do país, o uso da plataforma Google Classroom, mantido mesmo com o retorno às aulas presenciais.

O envolvimento nos debates e pesquisas, a participação nas leituras prévias e suas contribuições em sala de aula foram consideradas na avaliação formativa. Além disso, o material visual preparado para o seminário e um questionário dissertativo, a fim de que eles pudessem refletir sobre questões pontuais da cidade onde vivem, também foram considerados. Algumas questões pontuaram: *Como você encara a questão racial na sociedade? Você convive com pessoas negras? O que você pensa em relação aos imigrantes senegaleses e haitianos que vêm para a nossa cidade para trabalhar? Alguma atividade do projeto te ajudou a mudar (ou formar) opinião em relação aos negros? Que lição você leva para sua vida após trabalhar nesse projeto?*

Entre os resultados, os alunos destacaram não conviver com muitos negros, mas, apesar disso, afirmaram que passaram a admirar a história do povo e a acreditar que eles merecem respeito. Na questão sobre como veem a questão racial na sociedade, a maioria afirmou que, infelizmente, ainda existe muito racismo no Brasil e no mundo, e que isso acaba prejudicando o desenvolvimento de alguns países.

Quando questionados sobre a presença de estrangeiros negros que vieram ao Brasil para trabalhar, os educandos colocam que todos têm direito a melhorar de vida. Acrescentaram, ainda, que, se muitos vieram para o Brasil através da Organização das Nações Unidas (ONU), foi porque eram refugiados, e a família deles que ficou em seu país de origem precisa de ajuda. Alguns alunos destacaram o fato de que muitos desses estrangeiros enviam, mensalmente, dinheiro para suas famílias se manterem, enquanto eles sobrevivem com o mínimo aqui no Brasil. O sofrimento exposto nas aulas pelo povo negro surpreendeu muitos estudantes, mostrando que há a necessidade de serem batidos, cada vez mais, esses temas. Todos os estudantes acreditam que as atividades foram importantes para que eles formassem uma opinião, uma vez que cada uma das tecnologias utilizadas complementava a outra.

A pesquisa procurou mostrar aos alunos a trajetória do povo negro desde a época da escravidão até os dias de hoje. De acordo com o questionário, após o trabalho realizado, os estudantes levam como lição que se deve respeitar a todos, independentemente da sua cor. Segundo a turma, mais atividades como essa deveriam ser feitas, pois, assim, eles teriam prazer em estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho abordou uma prática escolar positiva que integrou o uso das TICs nas aulas de Geografia. A atividade previu a utilização das tecnologias digitais – como a internet, vídeos, apresentações, entre outras – como subsídios auxiliares na construção do conhecimento; neste caso, no estudo da segregação racial. Dessa maneira, a validação das aprendizagens se fez a partir da apresentação de um material, bem como, da aplicação de um questionário aos estudantes envolvidos.

Através do desenvolvimento das atividades, verificou-se uma série de apontamentos em relação à construção de uma aprendizagem significativa. Do mesmo modo, a utilização de TICs, em um projeto bem estruturado, conectou todos os momentos em que são trabalhadas as questões raciais nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, o trabalho com vários tipos de tecnologias digitais, além do livro didático, fez com que os alunos pudessem trabalhar de diferentes formas, levando em conta os diversos tipos de inteligências.

Ao oportunizar momentos como esse, que trazem o estudante ao protagonismo de pesquisar e se posicionar, contribui-se com a formação de um senso crítico para a prática cidadã. Inserir as TICs permite aproximar e dinamizar a relação entre a escola e o educando, tornando esses momentos partes processuais da construção do conhecimento e não atividades pontuais utilizadas apenas como “uma aula diferente”. Pensando na perspectiva da questão racial, percebe-se a necessidade urgente de reconhecer as contribuições negras na sociedade bem como valorizar sua história e a cultura presentes no cotidiano, para ampliar o combate à invisibilidade e ao racismo estrutural existente.

Acredita-se que é possível ocorrerem mudanças na sala de aula, desde que as ferramentas que se têm à mão sejam utilizadas de forma adequada. Apresentar um filme para a turma ou simplesmente levar a turma para o laboratório de informática (que, em muitas escolas, é um espaço obsoleto), sem uma atividade dirigida, é uma atitude ingênua do professor. É preciso pensar com criatividade e trabalhar com diferentes tecnologias, agregando o aluno na participação da construção de conceitos, a fim de que ele possa se tornar sujeito principal do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. A África e o Imperialismo Europeu. In: **Expedições Geográficas**. – 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2018. p.138-145

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. Estados Unidos: população e megalópoles. In: **Expedições Geográficas**. – 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2018. p. 260-264

ALVITE, E. A. *et al*. Las TICs en geografía. Un modo de innovar en las prácticas docentes y de motivar a los estudiantes de la escuela secundaria. **Anais**. Jornadas de Formación Docente (4: 2018: Bernal, Argentina). Disponível em: https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11 807/2045. Acesso em: 18 de maio de 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs). **Ensino de Geografia: práticas e Textualizações no cotidiano**. 7° ed. Porto Alegre: Meditação, 2009.

CALLAI, H. C. **Educação Geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Inijuí, 2011.
CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Rev. Geogr. Norte Gd., Santiago**, n. 70, p. 9-30, set. 2018. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071834022018000200009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 18 agosto 2021.
CAVALCANTI, Lana. **A Geografia E A Realidade Escolar Contemporânea**: Avanços, Caminhos, Alternativas. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

GOULART, L. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. A questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise. In. CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 129-132

MORAN, J. M. **Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Texto de apoio ao programa “Salto para o Futuro” da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje, no dia 25/06/2002.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ed. do Autor, 2008.

Capítulo 5

UMA ANÁLISE PARADIGMÁTICA EM VIDEOAULAS DE LITERATURA PRESENTES NO YOUTUBE

Marta Lídia Linhares Pereira
Victoria Soares Cardoso de Andrade

UMA ANÁLISE PARADIGMÁTICA EM VIDEOAULAS DE LITERATURA PRESENTES NO YOUTUBE

Marta Lídia Linhares Pereira

Graduanda em Letras-Português (UFCG) – email: marta.lidia@estudante.ufcg.edu.br

Victoria Soares Cardoso de Andrade

Graduanda em Letras-Português (UFCG) – email: victoria.soares@estudante.ufcg.edu.br

RESUMO: Ao ingressar em uma licenciatura, é descoberta a importância dos paradigmas de ensino e como eles são indissociáveis da nossa prática docente. Este artigo tem como propósito investigar como se daria a presença desses paradigmas, mais especificamente os de literatura em um ambiente digital, neste caso em videoaulas presentes de forma gratuita na plataforma do *Youtube*. O artigo toma como base para a análise os paradigmas de literatura apresentados por Cosson (2020): Gramatical, histórico, analítico, social, o de formação de leitor e o experiencial, como forma de refletir quais são os mais utilizados no contexto escolar. Nesse cenário, a metodologia adotada consistiu em estabelecer um filtro a fim de selecionar videoaulas distribuídas em 3 canais diferentes, de maneira que todos apresentassem conteúdos sobre literatura voltados para o ensino médio. Sendo assim, foram analisadas ao todo 24 aulas por meio de um critério comparativo, tendo como base a fala dos professores na exposição do conteúdo. Após as análises constatou-se o resultado de uma variação entre esses paradigmas, onde todos apareciam ao menos uma vez, no entanto com predominância do histórico numa tendência contemporânea**.** A partir da reflexão dos resultados, a pesquisa aponta para um atual ensino de literatura ainda muito pautado na tradição e que necessita de mudanças que visem a abordagem do texto literário de forma mais abrangente e significativa para a formação leitora do aluno.
Palavras-chaves: Paradigmas; Literatura; Videoaulas; Ensino.

ABSTRACT: When entering an undergraduate course, we discover the importance of teaching paradigms and how they are inseparable from our teaching practice. The purpose of this article is to investigate how the presence of these paradigms would occur, more specifically those of literature in a digital environment, in this case in video lessons present for free on the Youtube platform. The article is based on the literature paradigms presented by Cosson (2020): Grammatical, historical, analytical, social, reader training, and experiential, as a way to reflect which are the most used in the school context. In this scenario, the methodology adopted consisted in establishing a filter in order to select video lessons distributed in 3 different channels, in a way that all of them presented content about literature directed at high school. A total of 24 lessons were analyzed through a comparative criterion, based on the teachers' speech

when exposing the content. After the analysis, the result was a variation among these paradigms, where all of them appeared at least once, but with a predominance of the historical paradigm in a contemporary trend. Based on the reflection of the results, the research points out a literature teaching that is still very much based on tradition and that needs changes, were the literary text should be approached in a more comprehensive and meaningful way for the student's reading literacy.
Keywords: paradigms; literature; video lessons; education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a educação tem passado por diversas transformações, uma vez que por intermédio dos avanços tecnológicos o conceito de “aprendizagem” recebeu uma ressignificação. Sendo assim, é possível observar que o mundo virtual tem propiciado um vasto acervo de informações, permitindo que o aluno se utilize de vários meios interativos para a construção do seu conhecimento, pois o mesmo deixa de existir como um sujeito passivo que só recebe informações e passa a atuar de forma ativa nesse processo de aprendizagem, como menciona Leão (1999).

Diante desse cenário, o ensino também sofreu modificações, visto que houve uma ruptura de paradigmas, assim colocado por Moraes (2012) que interferiu na prática pedagógica dos professores e ocasionou uma visão mais crítica e reflexiva sobre suas atividades em sala de aula. Tendo em vista isso, percebemos que as relações entre discente e docente passaram a ser enxergadas a partir de uma perspectiva sistêmica, em que segundo Vasconcellos (2018) um está interligado ao outro por meio de “redes” de interdependência. Ainda no tocante a essas modificações, a literatura também passa a ser tratada por formas diferentes de ser concebida, uma vez que não se limita mais a ser colocada apenas como um pretexto para análise gramatical, mas surge como algo que estabelece relação com o pensamento do homem e sua vida cotidiana.

Considerando que segundo Moraes (1997, p. 84), “o aluno se utiliza não só do seu lado racional para aprender, como também do seu potencial criativo, talentos, emoções, intuições e sentimentos”, escolhemos trabalhar com **as videoaulas do *Youtube*** como objeto de nossa pesquisa, dado que detectamos as mesmas como um mecanismo capaz de potencializar os efeitos de aprendizagem no aluno. Nessa situação, nosso objetivo será observar **quais são os paradigmas de ensino e literatura que norteiam essas aulas disponíveis no espaço virtual**, e de acordo com isso traçaremos uma metodologia comparativa, com o propósito de observá-las

de maneira paralela e constatar as principais características que denotam formas diferentes de conceber o ensino. O estudo será feito através do modo como os professores expõem o assunto.

O trabalho se encontra dividido em cinco partes: os paradigmas de literatura e sua relação com o ensino, metodologia, onde há um detalhamento no processo de escolha dos nossos dados, os resultados, a discussão e a conclusão.

2. OS PARADIGMAS DE LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Tendo em vista que o paradigma pode ser caracterizado como algo que serve de modelo, de exemplo a ser seguido em determinada situação, pode-se perceber que o ensino é fundamentado em alguns paradigmas formados a partir de um conjunto de crenças, valores, regras e regulamentos que estabelecem limites. Mas, é interessante notar que ao longo dos anos, os paradigmas passaram por diversas transformações e chegaram a interferir também no ensino literário.

Um exemplo disso de forma aplicada são as plataformas de ensino que vem surgindo, mais especificamente falando: o *Youtube*, considerando que as videoaulas (aulas gravadas) se tornaram populares, podendo contribuir nos conhecimentos dos alunos e agregarem ainda mais seus horizontes literários, pois grande parte das aulas são formuladas visando as experiências escolares dos discentes. Porém, assim como as aulas presenciais, as mesmas são direcionadas por meio de paradigmas e metodologias diferentes e cabe ao aluno assisti-las como forma de favorecer suas ligações literárias.

2.1. PARADIGMAS DO ENSINO DE LITERATURA.

Como visto na seção anterior, os paradigmas referem-se aos padrões, no caso do ensino, estruturas curriculares comumente seguidas, e se tratando de literatura, temos seis paradigmas de literatura “reconhecidos” por Cosson (2020): Gramatical, histórico, analítico, social, o de formação de leitor e o experiencial. Com base nos seguintes paradigmas iremos basear parte da nossa análise:

Os dois primeiros paradigmas mencionados se adequam a um formato mais tradicional, ambos com propostas de trabalho voltadas para os cânones, apesar disso diferem em outros aspectos como o conceito de literatura, a metodologia de ensino e o conteúdo de ensino. No paradigma gramatical a literatura é conceituada apenas como um meio para o ensino de língua, e é trabalhada de forma fragmentada, com

sentenças soltas e sem contexto, com intuito de mostrar os usos possíveis para a língua. No paradigma histórico a literatura é conceituada como herança artística cultural, nesse paradigma vemos um foco maior nas escolas literárias e na cronologia dos eventos, situando sempre que evento ocorre de acordo com a época, o objetivo deste paradigma é demonstrar como os diversos meios dialogam.

Esses dois paradigmas tornaram-se os mais utilizados nas escolas, contando desde sua "fundação". Com pouca contextualização com a sociedade e sem promover "diálogos" entre as obras e os leitores. Com as deficiências que vêm atreladas a esses paradigmas, foi-se tornando necessária a presença de outros que preenchessem as lacunas que eram deixadas. Assim, vemos os demais paradigmas, que se associam mais a uma visão contemporânea da literatura, trazendo propostas "inovadoras" e com objetivos diferentes dos paradigmas citados anteriormente.

O paradigma analítico traz a literatura conceituada como "textos de alta elaboração estética", se referindo à criação de uma imagem, assim ela é trabalhada através da análise textual, trabalhando os elementos composicionais do texto, tais como enredo, espaço, personagens, entre outros, fazendo com que se possa sempre enxergar a estrutura do texto e saber como esses fatores podem ajudar a entendê-lo.

O paradigma social apresenta a literatura como espaço de representação, com o objetivo de trabalhar a consciência crítica. Sendo a análise feita também de forma mais crítica. Os textos apresentados nesse paradigma trazem representações da sociedade atual e passada, como temas socialmente relevantes e que tentam produzir um debate através de cada obra.

O paradigma de formação do leitor se diferencia um pouco dos outros na sua conceituação, primeiramente ele divide a os textos em duas categorias: ficcionais e poéticos, e traz como papel do professor a mediação entre o texto e o leitor. Esse paradigma tem como foco desenvolver o habito de leitura, independente da obra. Já o paradigma experiencial traz um enfoque maior na experiência literária, baseadas em textos plurais e significativos, com propósito de desenvolver a competência comunicativa.

Considerando nosso objeto de especificidade, é perceptível que a literatura é concebida de diversas formas de acordo com pensamentos teóricos: de acordo com a visão tradicionalista, a mesma é notada apenas como um instrumento para o trabalho do sistema de regras da língua. Porém, de acordo com outras teorias, o texto literário pode ser utilizado para o estudo do próprio, bem como para trabalhar

atribuição de sentidos, de elementos extratextuais e permitir ao leitor uma leitura crítica e consciente.

2.2. O ENSINO DO OBJETO DA ESPECIFICIDADE: LITERATURA

No que diz respeito ao ensino de literatura, muitos professores ainda têm fundamentado sua prática docente em paradigmas **tradicionalistas**, uma vez que retiram pequenos fragmentos de livros literários clássicos usando como pretexto para o estudo de gramática, como afirma Bordini e Aguiar (1998, p. 40): “Essa coisificação parece decorrer da insistência numa postura conservadora, que entende literatura como exercício talentoso da língua e vê a esta como um sistema de regras a serem memorizadas e aplicadas.”

De acordo com essa visão, o estudo literário se resume à aulas expositivas, em que as escolas solicitam posturas críticas dos alunos, mas continuam repetindo as mesmas atividades: fazendo uso do livro didático e somente utilizando o livro literário como complemento; colocando apenas “exercícios voltados para a identificação de elementos textuais, mas sem chegar a investigar a funcionalidade destes suas inter-relações e seu diálogo com o leitor” como menciona Bordini e Aguiar (1988). Com isso podemos concluir que elas são atividades fechadas em si mesmas, com escolhas de textos desvinculados das experiências e realidades dos estudantes, em que o professor só se preocupa em sistematizar os conteúdos, mas sem fazer relação com o caráter artístico do texto literário, sem suscitar o debate e discursão livre direcionado à reflexão. Portanto, essa leitura se torna inexistente de significado para o aluno, pois sua aprendizagem não se dá de maneira **sistêmica** (ele não consegue estabelecer ligação com suas vivências, conhecimentos e nem muitos menos se posicionar diante do que está escrito, apenas recebe aquelas informações totalmente descontextualizadas de suas práticas).

Em contradição com a perspectiva tradicionalista, a literatura pode ser concebida por meio de outras formas, visto que de acordo com o pensamento **reflexivo**, ela representa uma mistura de realidade com imaginário, é um resultado de uma interação receptível e criadora. Sendo assim, o texto literário pode ser tomado como algo que permite uma leitura polissêmica, uma vez que ele não será limitado somente um tipo de interpretação. Outra concepção sobre a literatura é que necessário colocar diante do leitor diversas opções de textos, sejam aqueles que se aproximem da sua realidade e conhecimentos como aqueles que agucem sua

curiosidade, pois fazendo assim haverá uma ampliação no universo cultural dos alunos, que percebem a literatura como uma interação do homem com o mundo interior e exterior e passam a se posicionar de forma crítica diante desses textos. Somente após esse contato de abranger seu horizonte cultural, que o aluno irá se preocupar com sistematizações e classificações que agreguem à sua experiência literária, conforme coloca Bordini e Aguiar (1988).

3. METODOLOGIA

Em relação à definição de nosso objeto, a pesquisa consiste em observar dados em videoaulas com temática sobre **o ensino de literatura com foco no nível de ensino médio,** disponibilizadas na plataforma *Youtube*, de forma gratuita. A busca pelos dados de observação teve como caminho de busca o uso da seguinte expressão "aulas de literatura no ensino médio", digitada na aba de buscas presente na plataforma.

Em seguida, passamos a selecionar as videoaulas que comporiam o material de estudo. Após a leitura de todos os vídeos, localizamos aqueles em que as aulas tinham a literatura voltada para o ensino médio como assunto ou tema de estudo. Embora as opções sejam muito abrangentes, optou-se por escolher canais que **aparentassem** ter estilos diferentes de apresentar seu conteúdo, como resultado chegamos a três canais: *Prof. Noslen, Brasil escola e Aula De*. É relevante ressaltar que a observação desses canais foi feita no período entre setembro e outubro de 2021.

Em cada canal encontra-se pelo menos uma *playlist* dedicada à literatura, no caso do canal *Prof Noslen*, foi selecionado cerca de 30% do material disponível para o estudo de observação. Nos outros dois canais, por estarem ativos há mais tempo, logo conterem mais vídeos, foram selecionados 6 vídeos do canal *Aula De* e 7 vídeos do canal *Brasil Escola.* Para a seleção das videoaulas específicas desses canais, se foi levado em conta a cronologia do canal, assim foram selecionados vídeos de "períodos"' diferentes de cada canal, a fim de uma análise mais abrangente sobre os paradigmas utilizados pelos professores. As *playlists* analisadas se intitulam "*Literatura*" nos três canais. Reunimos as principais informações sobre o material selecionado e que serão uteis nos pontos apresentados futuramente. O resultado foi o que apresentamos no Quadro 1, a seguir:

NOME DOS CANAIS	PROFESSORES	QUANTIDADE DE AULAS ANALISADAS	CONTEÚDO TRANSMITIDO
PROF. NOSLEN	Professor Noslen	11	ESCOLAS LITERÁRIAS, GÊNEROS LITERÁRIOS
BRASIL ESCOLA	Helissa Soares, César Machado, Guga Valente e Mirelli Costa	07	ANÁLISE LITERÁRIA DE OBRAS CLÁSSICAS, BIOGRAFIAS
AULA DE	Professor Ibirá Costa e Virginia Novak	06	ESCOLAS LITERÁRIAS, LEITURAS OBRIGATÓRIAS

(*Quadro 1)*

Os nomes dos canais se tornam relevantes, pois de certa forma eles influenciam na interação, uma vez que, no caso do primeiro canal, ele se vincula ao próprio nome do professor, diferente dos outros que pertencem a redes de ensino e contam com mais de um professor para ministrar as aulas. Ressaltamos também que todos os canais apresentam conteúdos voltados para assuntos que sejam relevantes para o ENEM.

4. RESULTADOS

Como resultado das análises feitas, constatou-se a presença majoritária do Paradigma histórico, aparecendo em 17 dos 24 vídeos escolhidos. O segundo mais presente é o paradigma analítico, presente em 6 e o paradigma social aparece em terceiro, estando presente em 3 vídeos. Em alguns vídeos pode se ver mais de um paradigma implantado, mas para uma definição mais consistente, optou-se por categorizá-los pelo paradigma predominante no vídeo.

Os quadros a seguir resumem o que foi constatado e será trabalhado na análise:

CANAL PROFESSOR NOSLEN		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**
Gêneros Literários	Paradigma Histórico	10:59

Escansão	Paradigma Analítico	9:09
Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias	Paradigma Histórico	22:37
Trovadorismo - Cantigas	Paradigma Histórico	22:45
Arcadismo	Paradigma Histórico	14:38
Romantismo - Contexto Histórico	Paradigma Histórico	13:20
Parnasianismo Brasil	Paradigma Histórico/Analítico	11:01
Pré-modernismo	Paradigma Histórico	12:22
Modernismo 1ª geração	Paradigma Histórico	14:54
Modernismo 2ª Geração (Poesia)	Paradigma Histórico	9:04
Literatura Contemporânea	Paradigma Histórico	14:54

(Quadro 2)

CANAL BRASIL ESCOLA		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**
Barroco: o contexto histórico	Paradigma Histórico	08:05
Senhora | Análise Literária	Paradigma Histórico	07:53
Conto	Paradigma Analítico	10:40
Importância da leitura	Paradigma da Formação do Leitor e experiencial	10:38
Eça de Queirós: vida e obra	Paradigma Histórico e social	16:26
A hora da Estrela	Paradigma Social	15:05
Capitães da Areia | Análise Literária	Paradigma Social e Analítico	14:43

(Quadro 3)

(Quadro 4)

CANAL AULA DE.		
Nome do vídeo	**Paradigma Predominante**	**Duração da aula**

Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura	Paradigma Histórico	30:50
Literatura - Aula 4: Arcadismo	Paradigma Histórico	22:41
Literatura - Os Lusíadas: Introdução	Paradigma Histórico/Analítico	22:23
Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado	Paradigma social	12:04
Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia	Paradigma Histórico	16:22
Literatura – ENEM: Exercício XXV	Paradigma Gramatical	7:42

(Quadro 4)

Paradigma histórico

Através das análises feitas, percebeu-se que na maioria dos vídeos os professores se apoiam no paradigma histórico, tanto para a apresentação de literatura como de seus componentes, exemplos disso são as seguintes explicações: "[...] eu já falei isso pra vocês literatura nada mais é do que **a expressão do homem de um determinado** período, através de textos, artes plásticas [...]" (NOSLEN, professor.**Gêneros literários**, 01:10 – 01:16), quando se é definido o que é literatura e neste caso a seguir, em que são feitas explicações sobre as escolas literárias:

> [...] agora nós vamos estudar escolas ou períodos literários pessoal, a literatura brasileira **é dividida conforme a sua época, o seu contexto**, em escolas ou **períodos literários. E esses autores de mesma época e mesmo contexto, tem afinidades**, tem **características semelhantes** [...]. (COSTA, Ibirá, Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura, 2013, 21:09 – 21:42**)**

Nessa fala, percebemos que o professor deixa bem demarcado que as produções literárias de cada escola estão totalmente situadas dentro de um determinado período histórico. Outro exemplo bem claro está no pronunciamento a seguir: "[...] dependemos antes de mais nada conhecer esse **ambiente**, esse **cenário**, **esse cheiro do tempo** que ali produziu esses **efeitos artísticos** [...]" (MACHADO, Cesar, Barroco: o contexto histórico**,** (0:45 – 0:52), ressaltando assim que as manifestações artísticas e literárias estavam situadas dentro de um período de acontecimentos históricos.

Através dessas aulas a literatura acaba sendo dividida em blocos, de acordo com o período histórico, chegando a ser apresentado em uma linha do tempo em alguns momentos, e paralelos sendo apresentados como “o antigo e o atual”:

> [...] além das principais características vou mostrar um tipo modelo de texto da **época** do trovadorismo [...] e eu vou trazer uma música **atual** que tem características dessas cantigas pra você tentar fazer um paralelo e ver que olha até hoje rola aí uns trovadorismos de vez em quando aí nas características das músicas que temos por aí [...]. (NOSLEN, Trovadorismo – Cantiga, 2019, 3:08 – 3:32)

Nesse mesmo ínterim, tal análise também foi observada nos seguintes vídeos: *Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias*, *Arcadismo*, *Romantismo - Contexto Histórico, Parnasianismo Brasil*, *Pré-modernismo*, *Modernismo 1ª geração*, *Modernismo 2ª Geração (Poesia)* e *Literatura Contemporânea* do canal *Professor Noslen*, *Senhora | Análise Literária* e *Eça de Queirós: vida e obra* do canal *Brasil escola, Literatura - Aula 4: Arcadismo*, *Literatura - Os Lusíadas: Introdução* e *Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia* do canal *Aula de*.

Paradigma social

O paradigma social está presente em quatro dos 24 vídeos, sendo eles: *A hora da estrela*, *Eça de Queirós: vida e obra* e *Capitães da Areia | Análise Literária* do canal Brasil Escola, e no vídeo *Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado* do canal *Aula De*, aqui aparecendo em conjunto com o paradigma analítico. Essa analise se sustenta através das falas que os professores trazem durante a explicação. Como por exemplo a fala a seguir presente em um dos vídeos do *Brasil Escola*:

> “[...] E é pelo ponto de vista dessas crianças que o Jorge Amado vai fazer uma **crítica as desigualdades sociais**, aos preconceitos, seja ele **racismo**, seja o **preconceito de classes**, essas diferenças, essas oposições entre as classes sociais e como o pobre é sempre... é sempre mais jogado pra miséria, como a ideia de bem estar social não alcança a todos nessa sociedade [...]” (SOARES, Helissa. Capitães da Areia | Análise Literária, 2020, 10:16 – 10:40)

Através dessa fala pode-se perceber que o que está em debate é a representação da sociedade, o que acaba por levantar a possibilidade de um debate sobre esses aspectos. O mesmo ocorre na aula "*A hora da estrela"*, uma vez que o livro é apresentado como uma obra que traz **reflexões sociais**, por possuir uma protagonista retirante nordestina na região sudeste e que aborda temas como infância sofrida, fome, pobreza, miséria.

No caso do vídeo *Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado,* o texto é usado para fazer uma análise mais crítica em relação aos temas que são abordados nos poemas de Adélia. Para isso utiliza os poemas: com licença poética, grande desejo e ensinamento, e começa a grifar as principais palavras que ressaltam determinados temas como: cotidianidade, religiosidade, condição feminina, memória relacionada a infância e família. Por meio da fala desses professores pode-se perceber evidências do paradigma social, uma vez que são abordados aspectos filosóficos e existenciais, gerando uma série de críticas que podem ser discutidas e repensadas.

Na videoaula *Eça de Queirós: vida e obra*, podemos perceber o paradigma social de forma implícita, visto que a professora comenta que suas obras são fundadas em certas críticas relacionadas à burguesia portuguesa, ao adultério, falso moralismo, e seus personagens eram tidos como representações sociais (simbolizavam traços de caráter, comportamentos dentro da sociedade).

Paradigma analítico

Esse paradigma está presente em cinco videoaulas, sendo elas *Literatura - Os Lusíadas: Introdução* do canal *Aula de*, *Conto* e *Capitães da Areia* | *Análise Literária* do canal *Brasil escola*, *Escansão* e *Parnasianismo Brasil* do canal *Professor Noslen*.

Dentre essas, citaremos alguns exemplos claros, em que os professores apresentam de forma enfática os aspectos de construção da narrativa, por exemplo na exposição da aula sobre **Conto***,* o professor demonstra as principais características desse gênero sendo assim, deixando bem claro a conceituação do conto como: uma narrativa literária curta e densa. Além disso, é colocado também outros fatores que permitem a identificação de um conto:

> [...] não se atem a detalhes quando se escreve um conto... você só vai detalhar alguma coisa se ela for realmente importante pra narrativa [..] no conto você só descreve aquilo que é essencial...

> ou seja a tipologia textual descrição já aparece menos no conto do que no romance. (VALENTE, Guga. Conto, 2019, 5:59 – 6:21)

Do mesmo modo nos comentários apresentados sobre a obra: Os lusíadas: "[...] essa obra que falei anteriormente por seguir um **padrão** épico clássicos [...] ele é dividido em 10 cantos... ok...[...] seriam mais ou menos como capítulos [...] o canto mais curto é o terceiro com 87 [...] e o mais longo é o decimo que tem 156 [...]" (COSTA, Ibirá. Literatura - Os Lusíadas: Introdução, 9:47 – 10:29). Por meio dessas partes da videoaula podemos perceber o foco na estrutura da obra, como ela é configurada externamente.

Na videoaula sobre *Capitães de Areia do canal Brasil Escola*, são mencionados os principais **personagens, o ambiente** onde a história acontece, quais os principais fatos narrados. Também há menção das principais características da obra: **linguagem no estilo** pungente e lírico, coloquial, marcas da oralidade, presença do discurso jornalístico, metalinguagem, **enredo linear**. Na videoaula sobre parnasianismo o mesmo acontece, sendo assim, por meio dessa análise percebe-se que essas aulas se enquadram nas características do paradigma analítico, visto que se ressalta o cunho estético do texto.

Paradigma gramatical

Há ocorrências desse paradigma em somente um vídeo: *Literatura – ENEM: Exercício XXV* do canal *aula de*. Uma vez que a questão a ser respondida no exercício é "*considerando o trecho do poema e as **funções de linguagem**, é INCORRETO afirmar que:*" É notável que o professor nessa situação utiliza o texto como pretexto para se trabalhar as funções da linguagem relacionadas a literatura, sendo assim, é perceptível que o poema utilizado não foi explorado em questões textuais, apenas questões de linguagem.

Paradigma da formação do leitor e experiencial

A videoaula: *Importância da leitura* do canal *Brasil escola* é a única que apresenta marcas desses dois paradigmas, dado que recomenda que o leitor desenvolva o hábito da leitura, ou melhor, ***"o gosto"*** uma vez que o professor menciona que Leitura tem que **"*ser algo que a gente gosta, que dê prazer*"**, sendo assim o mesmo dá algumas dicas para desenvolver essa capacidade de ler:

> [...] **comece lendo as coisas que você gosta**, obrigue-se a ler todos os dias [...] **troque ideia com pessoas que gostam da mesma coisa que você isso vai te estimular a querer ler mais** [...]. (VALENTE, Guga. Importância da leitura, 2019, 6:34 – 7:11).

Dentre essas dicas, o paradigma experiencial também se encontra já que recomenda o leitor "*escrever sobre o que leu",* e *"citar as obras lidas em seus textos"*, colocando a leitura como algo que desenvolve **competências** relacionadas a decodificação, a inferência e a leitura crítica. O professor menciona que ler não é somente reconhecer as palavras, mas também antecipar informações, perceber quais são as intenções do autor e colocar um posicionamento pessoal diante daquele texto tal qual: "o que eu penso", "quais são meus juízos de valor" e "minhas ideologias".

5. DISCUSSÃO

Considerando a análise realizada das videoaulas selecionadas, podemos constatar semelhanças entre as mesmas, de acordo com suas marcas de paradigmas de literatura e ensino. Observa-se que o paradigma histórico se faz presente em boa parte das aulas, uma vez que ao abordar determinados assuntos literários, os professores evidenciam que a literatura parte da expressão do homem em determinado período**,** ou seja, é colocado que as manifestações artísticas são produzidas em consequência do que os seres humanos vivem em um tempo, século e época específica.

A maioria dos vídeos apresentam os conteúdos a partir de um contexto histórico que influencia nas produções literárias, em que os textos estão situados historicamente e culturalmente nos ambientes em que foram produzidos**,** logo representam uma herança artística cultural**.** Um exemplo bem claro disso são as escolas literárias apresentadas, que são divididas a partir de uma linha do tempo e das características que possuem em comum, nesse ínterim são mencionadas as principais obras e biografias de autores consagrados que foram e são considerados relevantes em determinados movimentos artísticos. Os gêneros literários também são abordados a partir de uma concepção histórica, apresentadas por meio das falas dos professores como resultados dos estudos greco-romanos, que possuem raízes na produção de Aristóteles.

Algumas videoaulas apresentam essa relação da história com a literatura de forma bem demarcada e explicada, colocando como algo extremamente importante

para o entendimento do assunto; outras apenas fazem uma rápida contextualização, com o intuito de fazer uma breve vinculação com a história e tornar a aula mais interessante.

Ainda no tocante a paradigmas tradicionalistas, o gramatical aparece superficialmente na maioria das aulas, de forma que retiram trechos textos considerados consagrados somente para fazer alguns comentários sobre a narração da obra ou, neste caso como paradigma predominante, com o propósito de servir de base para exercícios que auxiliem no ensino da língua portuguesa.

Na observação realizada, percebe-se em alguns momentos a preocupação dos professores em mostrar para os alunos a importância dos elementos composicionais dentro da constituição de um texto, sendo assim é notável que essas videoaulas apresentam marcas do paradigma analítico, pois a **estrutura** é enfatizada, os docentes chamam atenção para o estilo, o padrão daqueles textos, em que gênero eles se enquadram, como está dividido, quais são seus principais aspectos estéticos, demonstrando a configuração externa de narrativas (personagens, tempo, espaço e enredo) e também de poemas (versos, métrica e rima), deixando bem claro que as estruturas seguem determinadas regras e padrões. Já outras videoaulas não se detêm tanto nessas elaborações estéticas, uma vez que usam o texto somente como instrumento para abordagens temáticas.

No que diz respeito ainda a essa análise, também pode-se notar evidências do paradigma social, visto que algumas exposições não estão limitadas somente a aspectos composicionais, mas são utilizados como meio de trazer reflexões sociais. A fala dos professores corrobora com a ideia de enxergar o que está sendo posto através de uma perspectiva crítica. Portanto, os textos nesses vídeos aulas são vistos como instrumentos para o trabalho de temas socialmente relevantes, considerando que os mesmos demonstram representações sociais em que o aluno pode fazer associações com realidades específicas do cotidiano.

Em apenas uma videoaula podemos detectar o paradigma experiencial e da formação de leitor, o docente comenta sobre a importância da leitura com intuito de afirmar para os alunos como o desenvolvimento do gosto por ler é fundamental para adquirir competências e experiências literárias. Desse modo, a exposição demonstra que é necessário realizar diversas ações durante o processo de leitura para que haja uma interpretação de qualidade, desmistificando texto como objeto de decodificação. Nessa aula o professor deixa bem claro que a seleção de textos deve ir de acordo,

primeiro, com as leituras mais atrativas do leitor para somente depois partir para textos que desafiem seu horizonte literário.

Sobre os paradigmas de ensino, percebemos que há marcas paradigmáticas construtivistas, uma vez que alguns canais como o *Aula de* e o do professor *Noslen* tentam estabelecer um diálogo com os alunos por meio de falas como: “bora lá”, “vamos conversar sobre literatura”, “como é que tá a temperatura aí onde tu mora, tá quente, tá frio?”, “fala queridão, queridona, tudo tranquilo?!”, “como vocês estão pedindo...”, algumas aulas se utilizam de paródias como aprendizagem, ou seja, os professores tentam quebrar “o gelo” das aulas virtuais e assim estabelecem uma interação que leve em conta o sujeito que está do outro lado da tela, bem como seus conhecimentos literários.

Alguns sinais das videoaulas também expressam estarem fundamentadas no paradigma sistêmico, pois ao colocar a relação da literatura com a história, filosofia, artes, gramática e outras disciplinas, os mesmos estão compactuam com a ideia de que uma disciplina está imbricada às diversas áreas do conhecimento. A exposição do conteúdo se dá numa visão de totalidade indivisa, de que as partes existem em função de um todo, numa relação de ligação e interdependência, segundo discorre Vasconcelos (2018).

Há aulas específicas enquadradas num paradigma de ensino construtivista, visto que na abordagem de temas sociais, estimulam superficialmente o aluno a exercer posicionamentos críticos diante da leitura, o enxergando como uma figura ativa, que exerce um papel fundamental na construção da sua aprendizagem. Portanto, ao comentar sobre textos críticos, os professores deixam bem claro que a literatura não é somente uma ficção, mas a mesma estabelece ligações com o cotidiano, com realidades que fazem parte da vida do aluno.

Por outro lado, algumas videoaulas selecionadas se fundam no paradigma tradicional, visto que expõem os conteúdos sem fazer relações com as experiências dos alunos, tratam os assuntos literários por meio de um panorama estrutural de identificação das partes do texto, de forma que a análise textual está centrada somente no que está posto e não avança para a criticidade e sentidos do texto.

6. CONCLUSÃO

Concluímos assim, através do que foi observado nos 24 vídeos analisados, que existe uma predominância do **paradigma histórico** no ensino de Literatura na

plataforma *Youtube*. Isso não significa que esse seja o único paradigma encontrado, entre os vídeos vistos há uma variação de professores, logo uma variação no modo como o conteúdo é apresentado, então apesar da maioria seguir pelo viés histórico, também são demonstrados principalmente o paradigma Analítico e o paradigma Social.

Através da análise feita podemos concluir que as aulas possuem muitas semelhanças entre si, uma vez que todas partem do princípio de que literatura e história estão imbricadas e o que sujeito literário manifesta externamente o que está contido em seu interior, ou seja, existe um movimento dialético, tal qual menciona Moraes (2012) quando explica que: “o pensamento e o ambiente geral estão indissoluvelmente ligados, num movimento cíclico em que o ciclo deve ser visto mais precisamente como um espiral” (p. 93).

Observamos também que as escolas literárias aparecem como mudanças do pensamento do homem de acordo com seu contexto histórico, sendo assim, é possível perceber que as videoaulas remetem a ideia de que o conhecimento é dado como algo que se segue em construção e reconstrução, que se modifica a partir de um fluxo de holomovimento, assim, nesse sentido as aulas reconhecem que o novo depende do passado e que nada é fixo pois o homem está em constantes transformações, “[...] A consciência de que tudo no universo está em movimento tem implicações educacionais importantes.” (MORAES, 2012).

Com base em todas essas perspectivas, vê-se que algumas mudanças vêm acontecendo na concepção de Literatura, e assim também o modo como ela deve ser trabalhada, visto que nas videoaulas podemos notar como os professores tratam o texto literário de forma mais produtiva, explorando não só aspectos estruturais, mas também esquadrinhado suas questões sociais e críticas, como apresentado na análise.

No tocante as finalidades das videoaulas selecionadas, percebe-se que apesar das mesmas estarem voltadas para a preparação de processos seletivos, elas revelam uma **visão de ensino contemporânea**, uma vez que mesmo tendo um foco em movimentos históricos, boa parte das aulas tratam os conteúdos de forma sistêmica que incitam o aluno à pesquisa de outros fatos que envolvem a literatura. Desse modo, embora essas aulas se apresentem de forma virtual e se apoiem em alguns momentos na tradição, os docentes manifestam práticas interativas, que estimulam o aluno a desenvolverem capacidades literárias e a enxergarem o texto

numa perspectiva crítica de relação não só com o passado, como também com a atualidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p.

AULA De. **Leitura Obrigatória - Bagagem: Adélia Prado**. Youtube. 17 de jul. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4wqu76HNDJk&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Leitura obrigatória - Jorge Amado: Capitães de Areia**. Youtube. 15 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A-78GLSXvME&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura - Aula 1: Introdução à Literatura**. Youtube. 5 de set. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=POalSeti9cA> . Acesso em: 21 de ago. de 2021.

_____. **Literatura - Aula 4: Arcadismo**. Youtube. 24 de set. de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwuEXi4Bfuo&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura – ENEM: Exercício XXV**. Youtube. 21 de jun. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AuJpql6Iea8&t=332s&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura - Os Lusíadas: Introdução**. Youtube. 17 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LCeMoNj0P_A&ab_channel=AulaDe>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

BRASIL Escola. **A hora da Estrela – Brasil escola**. Youtube. 26 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gt3nX23qmNI&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Barroco: o contexto histórico – Brasil escola**. Youtube. 20 de dez. De 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z2OUVBHNwmo&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Capitães da Areia | Análise Literária – Brasil escola.** Youtube. 18 de fev. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/qBFXWIeI3pU>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Conto – Brasil escola**. Youtube. 15 de já. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c-rge5nGRyk&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Eça de Queirós: vida e obra – Brasil escola**. Youtube. 16 de ago. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GIP1mAgFOxQ&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Importância da leitura – Brasil escola**. Youtube. 13 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s0_VtJHwbpg&ab_channel=BrasilEscola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Senhora | Análise Literária – Brasil escola**. Youtube. 28 de out. De 2019. Disponível em: < Senhora | Análise Literária - Brasil Escola>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação**: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p. 187-206, julho/1999.

MORAES, Maria Cândida. A ruptura do paradigma. *In:*____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. Cap. 2, p. 55-81.

_____. Implicações educacionais do novo paradigma. *In:*____. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. Cap. 3, p. 83-112.

PROFESSOR Noslen. **Arcadismo no Brasil [Prof. Noslen]**. Youtube. 27 de maio de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/-ko2O_3gijM>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Escansão [Prof. Noslen]**. Youtube. 25 de mar. De 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SUIr4ZQtYGk&t=26s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias [Prof. Noslen]**. Youtube. 11 de mar. de 2019. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=WGZFBePibF0&t=379s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 17 de ago. de 2021

_____. **Introdução à Literatura - Linha do Tempo das Escolas Literárias [Prof. Noslen]**. Youtube. 11 de mar. De 2019. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=WGZFBePibF0&t=377s&ab_channel=ProfessorNoslen>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Literatura Contemporânea [Prof. Noslen].** Youtube. 28 de out. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/dWmGwQCl32s>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Modernismo 1ª geração [Prof. Noslen]**. Youtube. 23 de set. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/WmOICqpg4Rg>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Modernismo 2ª Geração (Poesia) [Prof. Noslen]**. Youtube. 07 de out. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/PyojY1qM9pU>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Parnasianismo Brasil [Prof. Noslen]**. Youtube. 12 de ago. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JKmrUc1PhuE>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Pré-Modernismo [Prof. Noslen]**. Youtube. 02 do set. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/UBxq1C4jVLE>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Romantismo - Contexto Histórico [Prof. Noslen]**. Youtube. 03 de jun. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/PyUy_9mKGCk>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. **Trovadorismo - Cantigas [Prof. Noslen]**. Youtube. 08 de abr. De 2019. Disponível em: <https://youtu.be/ea65K0B9TLk>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Identificando as noções de paradigmas e epistemologia. *In:*_____. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 2018. Cap. 1, p. 27-48.

Capítulo 6

MÓBEIS E SENTIDOS DA SEM ANA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Francisco Antonio Nascimento
Maria Rosilane da Costa
Fernando Rodrigues Nascimento
Eryck Dieb Souza
Kamila Alencar Matos

MÓBEIS E SENTIDOS DA SEM ANA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES

Francisco Antonio Nascimento

Professor da Rede Estadual do Ceará, Mestre Ensino de Ciências e Matemática – UFC e-mail. diretortoinho.eeepmartagiffoni@gmail.com

Maria Rosilane da Costa

Coordenadora da EEEP Marta Giffoni, Mestre em Educação - UFC, e-mail. rosilaneprofessora@hotmail.com

Fernando Rodrigues Nascimento

Professor da EEEP Júlio França, Licenciado em Matemática, e-mail. Fernandorodrigues0007@gmail.com

Eryck Dieb Souza

Professor SME Canindé-CE: Doutorando em Educação – UFC, e-mail. eryckdie@gmail.com,

Kamila Alencar Matos

Mestre em Educação – UFC, e-mail. kamilaalencarmatos@gmail.com,

Resumo: Na contemporaneidade, a formação docente tem sido tema constante de pesquisas e estudos nas diversas áreas educacionais no país, haja vista que um dos fatores que contribui para o sucesso da escola está relacionado com esse processo de formação. Nessa perspectiva, os planejamentos pedagógicos realizados no início de cada ano letivo têm grande impacto no direcionamento das ações que mobilizam os resultados de uma escola de qualidade. Com isso, a semana pedagógica tem se configurado como um momento ímpar na tomada de decisão, no alinhamento das ações e no planejamento escolar. Ademais, a reflexão da prática pedagógica e a consolidação dos saberes docentes são construídas nesse processo de formação. Nessa perspectiva, propusemo-nos a investigar os sentidos que os professores atribuem à semana pedagógica e suas implicações na prática docente. Com isso, esse trabalho tem por objetivo compreender os sentidos que os professores atribuem à semana pedagógica e os móbeis que os levam a direcioná-la à sua prática docente. Embasaremos esta discussão a partir da teoria dos saberes propostos por Charlot

(2000, 2005), tendo como suporte os fundamentos teóricos de Tardif (2002) e Perrenoud (2000) acerca dos saberes e competências docentes, bem como outros que dialogam com esta temática. Para isso, este artigo se enquadra numa pesquisa qualitativa de cunho exploratório, tendo como técnicas a observação participante e o questionário. O lócus da pesquisa é uma escola profissionalizante (EP) de um município da região norte cearense que tem se configurado como uma das melhores da região em resultados de aprendizagem. Como técnicas, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. Além disso, foi aplicado um questionário para avaliação desse momento de formação. Desta forma, participaram desse estudo 35 professores dos quais 23 são inseridos na base curricular e 12 na base técnica. Esperamos, portanto, que a discussão desses resultados contribua de forma significativa para uma reflexão acerca da importância da semana pedagógica para o fortalecimento dos saberes docentes e para a consolidação da prática pedagógica.
Palavras-chave: Formação de professores, semana pedagógica, saberes docentes.

Abstract: In contemporary times, teacher training has been a constant theme of research and studies in the various educational areas in the country, given that one of the factors that contributes to the success of the school is related to this training process. In this perspective, the pedagogical planning carried out at the beginning of each school year has a great impact on directing the actions that mobilize the results of a quality school. As a result, the pedagogical week has become a unique moment in decision-making, in aligning actions and in school planning. Moreover, the reflection of the pedagogical practice and the consolidation of teaching knowledge are built in this training process. From this perspective, we set out to investigate the meanings that teachers attribute to the pedagogical week and its implications for teaching practice. With this, this work aims to understand the meanings that teachers attribute to the pedagogical week and the motives that lead them to direct it to their teaching practice. We will base this discussion from the theory of knowledge proposed by Charlot (2000, 2005), supported by the theoretical foundations of Tardif (2002) and Perrenoud (2000) about teaching knowledge and skills, as well as others that dialogue with this theme. For this, this article is part of a qualitative research of an exploratory nature, using participant observation and a questionnaire as techniques. The locus of the research is a vocational school (PE) in a municipality in the north of Ceará, which has become one of the best in the region in terms of learning outcomes. As techniques, participant observation and semi-structured interviews were used. In addition, a questionnaire was applied to evaluate this moment of formation. In this way, 35 teachers participated in this study, of which 23 are inserted in the curricular base and 12 in the technical base. We hope, therefore, that the discussion of these results significantly contributes to a reflection on the importance of the pedagogical week for strengthening teaching knowledge and consolidating pedagogical practice.
Keywords: Teacher training, pedagogical week, teaching knowledge.

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a formação de professores tem se configurado como um dos temas mais discutidos nos campos acadêmicos, sendo apontada como um dos fatores primordiais para a construção e consolidação da prática docente. Todavia, a formação

continuada que ocorre no âmago da escola nos momentos de planejamento é algo que deve ser repensado, visto que muitos professores não percebem esse momento como parte dessa formação, mormente, quando se trata da semana pedagógica.

A semana pedagógica se constitui como um dos momentos cruciais do planejamento educacional, pois é nesse período que acontecem o alinhamento das ações e as projeções para o ano letivo. Embora a semana pedagógica se configure como um momento ímpa r na tomada de decisão, no alinhamento das ações e no planejamento escolar, muitos ainda não sentem esse momento como significativo para a sua prática docente, e por esta razão, é preciso entender os sentidos atribuídos pelos principais atores desse processo: os professores, acerca desse momento de formação.

Partindo desse pressuposto é que nos propusemos a investigar os sentidos que eles atribuem à semana pedagógica e suas implicações na prática docente. Com isso, esse trabalho tem por objetivo compreender os sentidos que os professores atribuem à semana pedagógica e os móbeis que os levam a direcioná-la à sua prática docente. Como aportes teóricos, utilizaremos a teoria dos saberes propostos por Charlot (2000, 2005), os fundamentos teóricos de Tardif (2002) e Perrenoud (2000) acerca dos saberes e competências docentes, bem como outros que dialogam com esta temática. Para conferir corpo a este texto, discutiremos na sequência, o embasamento teórico que sustenta os sentidos atribuídos por estes professores e os móbeis que os impulsionam para esta formação. Mais adiante, apresentaremos os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, finalizando com a discussão e a interpretação das apreciações feitas pelos professores, participes da pesquisa, e nossas considerações finais sobre os resultados da análise de tais apreciações. Esperamos, portanto, que a discussão desses resultados sirva de escopo para uma reflexão acerca dos móbeis e sentidos da semana pedagógica para a consolidação dos saberes e fazeres docentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada é um dos aspectos da educação que traz de urgência a necessidade de ressignificação em todos os seus sentidos, principalmente, quando se refere ao planejamento educacional. Nesse ínterim, a semana pedagógica tem se configurado como um marco norteador das ações pedagógicas, ocupando lugar fundamental na elaboração de metas e servindo de aporte para o direcionamento e redirecionamento das ações do ano letivo. Entretanto, os sentidos atribuídos pelos

professores acerca desse momento de formação têm nos levado a questionar sobre os significados e os móbeis que direcionam os professores nesse momento de formação e as implicações disso para a consolidação da prática docente.

Partindo desse pressuposto, percebemos a necessidade de refletir acerca do planejamento e compreender os que os professores pensam desse processo de formação, pois a nosso ver, esse momento se constitui não só como requisito para a criação e desenvolvimento das relações democráticas no ambiente escola r, como também para a consolidação da prática pedagógica. Nossas afirmações vão ao encontro do significado de planejamento defendido por Vasconcelos, o qual afirma que planejar é parte essencial do processo de formação docente e se caracteriza pela interação entre sujeitos, baseado no relacionamento interpessoal e na organização da coletividade para a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 2002). Logo, é preciso entender que o objetivo principal do planejamento no âmbito escolar é possibilitar um trabalho significativo e transformador, consequentemente, mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade (VASCONCELOS, 2002).

Nesse viés, o planejamento pedagógico deve partir das nuances que perpassam desde a realidade concreta tanto dos sujeitos quanto do objeto de conhecimento e, mormente, do contexto em que se dá a ação pedagógica. Por esta razão, o planejamento deve se configurar como algo que fomente a prática pedagógica e ajude a refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, embasando-se no projeto político pedagógico da escola e nos sentidos que mobilizam os professores nesse processo de formação. É preciso repensar nos sentidos do planejamento do âmbito da escola e ressignificá-lo assim como propõe Padilha.

Para esse autor, planejar é

> um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja (PADILHA, 2001, p.63).

Logo, o planejamento deverá levar em conta os contextos e os pressupostos filosófico,cultural, econômico e político de quem planeja e com quem se planeja e por

isso a escola deve conceber o planejamento como parte do seu processo de construção.

Muitos são os autores que elucidam os significados e os sentidos do planejamento para a formação docente, dentre eles, destacamos Gandin (1994), o qual afirma que planejar é uma ação que se faz presente em qualquer atividade humana, seja ela profissional, educacional ou familiar. Esse teórico nos leva a ver o planejamento não apenas como uma atividade burocrática, mas como o elemento norteador das ações educativas que serão desenvolvidas no âmbito da sala de aula, possibilitando desta forma, o caminho e a construção de estratégias que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Entretanto, o planejamento tem se configurado em muitas escolas no país ainda como algo burocrático, ancorando-se em preenchimento de diários, correções de atividades e avaliações, construção do plano de aula, quando na verdade poderia ser um momento de formação que propiciasse estudo, reflexão, e ação da prática pedagógica, assim como sugere Moreto (2007). Isso nos faz refletir sobre as nuances que perpassam o planejamento educacional em todas as suas vertentes e as possibilidades da formação continuada para a consolidação dos saberes docentes.

Nosso pensamento se confirma com as palavras de Moretto, quando este nos diz que

> a questão crucial no âmbito da educação é que, na prática de muitas instituições, o planejamento tem se reduzido ao cumprimento de uma exigência. Sua importância não é reconhecida: Há quem pense que tudo está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professor seja suficiente para ministrar aulas com eficiência (MORETTO, 2007, p. 100).

Nesta perspectiva, é impossível compreender a natureza dos saberes docentes sem relacioná-los com o que os professores, nos espaços de trabalho, são, fazem, pensam e dizem. Tardif (2002) defende que os saberes docentes são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e ao mesmo tempo, os saberes dele. Assim, os saberes docentes não podem ser separados das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores na sua ação pedagógica. É preciso relacioná-los com os condicionantes,

com os contextos de trabalho e com a própria formação docente. Para Tardif (2002), o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e isso está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com a suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros fatores e atores que perpassam a escola. Por isso, é necessário estudá-los, relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente. Para o autor supracitado, "o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho" (TARDIF, 2002, p. 17). Trata-se, portanto, de um trabalho que traz em suas vertentes elementos relativos à identidade pessoal/profissional deste professor na execução de seu trabalho na sua sala de aula.

Tardif afirma que na formação docente, a relação com os saberes está intimamente ligada às concepções construídas e reconstruídas ao longo da profissão e, muitas vezes, tais relações são acompanhadas por saberes produzidos por grupos, instituições e por mecanismos sociais como formação, currículos, instrumentos culturais, dentre outros fatores. Por isso, ao se falar dos saberes dos professores é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações com esses grupos e com esses mecanismos no processo de formação construído na escola e para a escola. Para Tardif (2002, p. 228), "os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas", desta forma, a semana pedagógica se constitui como um fator imprescindível na construção desses saberes, pois segundo Tardif (2002), é preciso conhecer os saberes e as subjetividades deles para tentar penetrar no próprio cerne da profissão a partir da interação destes com os outros atores educacionais em diversos momentos de sua formação. Logo, a formação de professores deve ser baseada na análise de suas próprias práticas, das tarefas e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e por esta razão tal formação deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em consideração todos os condicionamentos reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar estes condicionantes na ação (TARDIF, 2002).

Corroborando tais ideias, Bernard Charlot traz em sua teoria a relação do sujeito com o saber. Para esse autor, é preciso "levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza" (CHARLOT, 2005, p.

40). Partindo desses pressupostos é que nossa reflexão nos leva a entender esse sujeito que é construído na e pela escola nos momentos de formação e os fatores condicionantes que favorecem esse processo de formação. Destarte, é necessário compreender as nuances que o professor carrega no âmago de sua profissão, assim como afirma Charlot (2000). Para ele, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser singular e social e, por esta razão, se constitui como um ser que produz sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo, desta forma, a sua singularidade (CHARLOT, 2005).

Quando pensamos no planejamento inicial como processo de formação docente, temos em vista a construção da prática reflexiva do professor, prática esta defendida por Perrenoud quando este nos afirma que para "um trabalho para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares". (PERRENOUD, 2002, p. 43). Assim, a profissão docente exige tanto competências técnicas quanto saberes necessários para atuar nessa profissão, e isso significa dizer que os professores constroem, utilizam e produzem saberes específicos à sua profissão consolidados em diversos momentos de formação.

Vale destacar também que um dos pressupostos teóricos acerca do professor do século XXI está relacionado ao gerenciamento da própria formação continua, formação esta que poderá ocorrer no espaço escolar em diversos momentos do planejamento, favorecendo assim as transformações indenitárias e a reflexão da ação. Assim, a partir do momento em que o professor é capaz de analisar suas práticas, este será capaz de refletir sobre ela. Para Perrenoud (2002), "a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Essa definição insiste em quatro aspectos segundo Perrenoud

> as competências não são elas mesmas saberes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; - essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação; as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p.15).

Portanto, é preciso compreender todo o processo que conduz a formação docente para entendermos os caminhos e os descaminhos construídos e/ou desconstruídos por este ao longo de sua profissão. Saber analisar e refletir sobre sua prática pedagógica, permite ao professor encontrar seu caminho que poderão consolidar os saberes como também os fazeres docentes.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste trabalho é baseada na perspectiva de uma pesquisa qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 41), "pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado". Vale ressaltar também que as referidas características da abordagem qualitativa são compatíveis com o objeto de nosso estudo, pois se caracteriza pela preocupação com o "universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes o que corresponde o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994. p. 21 -22). Tendo como norte nossos objetivos, optamos por realizar uma pesquisa de cunho exploratório, visto que este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Portanto, para compreender os sentidos atribuídos pelos professores à semana pedagógica e os móbeis desta semana para a consolidação da prática docente, serão utilizadas como técnicas a observação participante e a entrevista semiestruturada. Ademais, a aplicação de um questionário avaliativo da semana pedagógica para podemos entender como eles avaliam esse momento.

Para a construção desse processo dialógico, a escolha do lócus e dos sujeitos da pesquisa se deu a partir de alguns critérios previamente estabelecidos por nós. Então, o lócus da pesquisa deveria ser uma escola profissionalizante devido ao fato de termos um quadro de professores exclusivos e por esta razão poderíamos perceber melhor as relações estabelecidas por eles nesse momento de formação. Desta forma, foi selecionada uma escola profissionalizante (EP) de um município da região norte cearense que tem se configurado como uma das melhores em resultados na aprendizagem dessa microrregião. Para a escolha desses sujeitos

foram estabelecidos alguns critérios, dentre eles ter participado ativamente da semana pedagógica. Portanto, participaram desse estudo 35 professores dos quais 23 são inseridos na base curricular e 12 na base técnica. Entretanto, apenas 26 professores realizaram o questionário e por esta razão serão intitulados aqui como P1 a P26 , para fins de sigilo, os professores serão intitulados desta forma. Para a entrevista semiestruturada, foram selecionados apenas um grupo focal formado por 5 professores para responder informalmente alguns questionamentos sobre a formação. Os participes da pesquisa foram avisados antecipadamente da pesquisa, no entanto não foram anunciados os objetivos da pesquisa para que isso não interferisse na coleta de dados e nem influenciasse na tomada de decisão acerca dos resultados. As respostas obtidas por esta pesquisa foram analisadas à luz do referencial teórico já mencionado.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a análise dos trechos selecionados do questionário realizado com os professores, construímos dois grandes blocos temáticos, os quais serão aqui expostos. Eles foram construídos a partir das abordagens feitas pelos professores em seus posicionamentos sobre a temática exposta neste trabalho, e dizem respeito, essencialmente, aos sentidos atribuídos por eles à semana pedagógica e suas implicações na prática docente. Além disso, os momentos de observação e a entrevista se constituem como aportes para o delineamento das respostas dos questionários. Desta forma, o primeiro deles destaca as apreciações feitas por estes professores no que diz respeito aos sentidos do planejamento para a consolidação da prática pedagógica e o segundo se refere aos fatores de implicação e/ou ressignificação desse momento de formação para a construção e consolidação dos saberes docentes.

OS SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O planejamento educacional tem um importante papel na formação docente, visto que muitos dos conceitos construídos pelos professores são oriundos desse momento de formação. Dentro dessa ótica, o planejamento se configura como um dos elementos essenciais para a consolidação da prática docente, possibilitando assim, não só a organização dos conteúdos curriculares, mas também a construção de sua identidade. Nesse sentido, os momentos iniciais de formação docente que

acontecem na escola no início de cada ano letivo têm nos impulsionado a pesquisar os sentidos que estas formações exercem na prática pedagógica.

Em muitas falas dos professores participes da pesquisa percebemos que eles consideram importante esse momento de formação e isso foi constatado tanto na participação como também nas discussões. Muitos professores trazem em seus discursos a importância desse momento para a consolidação da prática pedagógica, assim como evidenciamos abaixo:

> Além de traçar metas, refletimos sobre nossas ações, com isso este momentofoi primordial para a melhoria do nosso trabalho. (P1).
> Contribuiu de forma positiva para que possamos desenvolver um bom trabalho ao longo do ano letivo e termos um bom desempenho durante todoo ano (P7).
> Me senti desafiada mais a vontade para voltar ao trabalho com mais garra e incentivada por essa jornada pedagógica. Vi as melhores formas de enfrentaralgumas dificuldades encontradas dentro e fora da sala (P12).
> Maior responsabilidade para com outros instrumentos pedagógicos. Este momento fortalece a prática pedagógica e instiga o profissional a buscar por uma educação de qualidade (P13).

A análise do discurso destes professores nos leva a compreender a importância do planejamento como elemento imprescindível na organização do trabalho didático e na reflexão para uma práxis significativa. Para os professores, este momento, além de servir para traçar as metas para o ano letivo, reflete também nas próprias ações pedagógicas e na melhoria do trabalho docente. Essas ideias vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Vasconcelos (2002) quando este nos instiga a ver o planejamento como parte do processo educativo.

Tomando como base a seguinte fala da professora P12 “Me senti desafiada e mais à vontade para voltar ao trabalho com mais garra incentivada por essa jornada pedagógica. Vi as melhores formas de enfrentar algumas dificuldades encontradas dentro e fora da sala”, percebemos que a semana pedagógica, para esta professora, significa um momento de reflexão e incentivo, além de fortalecimento da prática pedagógica. Percebemos que esse momento de formação se constitui como primordial na construção da práxis docente, pois a troca de experiência, a partilha de conhecimento e a busca em conjunto por soluções dos problemas enfrentados na sala de aula, na escola e em seu entorno possibilitam a construção de saberes e fazeres docentes.

As falas dos professores destacadas acima nos levam a acreditar que a semana pedagógica favorece a prática pedagógica, visto que, para eles, os temas discutidos nesse momento propiciaram conhecimentos e reflexão para o fazer pedagógico, bem como o compartilhamento de saberes docentes. Em uma das entrevistas realizadas, o discurso do professor também corrobora as falas dos demais professores explicitados logo acima:

> A jornada pedagógica foi muito proveitosa e enriquecedora, pois além de esclarecer muitos pontos relevantes proporcionou conhecimentos primordiais para desenvolver com maior facilidade minhas ações pedagógicas. (...) A participação dosprofessores foi muito boa, as discussões referentes aos temas abordados também. (...) Houve o comprimento das atividades propostas (P22).

A partir desse excerto é possível dizer que para a professora P22, a jornada pedagógica se constituiu como um momento de conhecimento, bem como de construção de saberes necessários confirmando assim o pensamento de Perrenoud quando este nos aponta que os professores constroem, utilizam e produzem saberes específicos à sua profissão consolidadosem diversos momentos de formação.

OS FATORES DE IMPLICAÇÃO E/OU RESSIGNIFICAÇÃO DA SEMANA PEDAGÓGICA PARA ACONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DOS SABEREES DOCENTES

Quando questionados acerca dos significados desta semana para eles, os professores explicitaram em suas falas as seguintes palavras,

> **Visão de equipe.** (P2)
> **Segurança** de quem repassou e a força de vontade de crescer de todo ogrupo. (P5)
>
> **Compromisso** individual, surgimento de vários projetos e ações. (P7)
>
> Contribuição de professores para esse momento, direcionamento das ações e construção de projetos interdisciplinar. **Objetividade** nas discussões. (P9)
>
> Discussão de **temas significativos**, busca por resultados na aprendizagem eapontamento de dificuldades. (P12)
>
> **Foco na aprendizagem**. (P14)

> **Temáticas** abordadas de acordo com a realidade da escola, **discussões significativas e pertinentes**. (P16)
>
> Sugestões de todos, direcionamento de todos num único pensamento: a **aprendizagem dos alunos**. (P17)
>
> **Participação**, **planejamento conjunto**, **responsabilidade de todos**, **clareza nos objetivos**. (P18)
>
> A temática abordada: **excelência e equidade**. (P22)
>
> Discussões em grupos, debate em equipe, **trabalho interdisciplinar**, novas ideias e implantação de novos projetos. (P23)
>
> **Participação** dos professores nos temas abordados. (P24)
>
> Os objetivos foram atingidos e tratados com **seriedade**. (P25)

Tendo como aportes as palavras destacadas por nós e as observações desse momento, evidenciamos que a semana pedagógica tem como paradigma as ações do ano anterior e as projeções para o ano em curso, e isso é constatado em muitos dos discursos desses professores. Outrossim, para eles, esse momento de planejamento leva a refletir sobre o trabalho pedagógico realizado na escola, contribuindo de forma significativa para o direcionamento das ações e para a consolidação dos projetos pedagógicos tendo em vista a interdisciplinaridade. Na nossa ótica, as palavras destacadas nos levam a acreditar que as discussões dos temas tratados nesta semana refletem muito na visão que se tem de educação, bem como na missão e nos valores pregados por esta instituição escolar.

Nesse ínterim, as falas elucidadas acima trazem em suas vertentes a busca por resultados na aprendizagem e o apontamento das dificuldades enfrentadas no contexto de sala de aula. Segundo os professores, esses são fatores que repercutem no sucesso da escola, visto que quando todos trabalham com o mesmo intuito, a aprendizagem do o aluno, os resultados almejados, realmente são alcançados.

Em uma das observações constatamos que uma das temáticas tratadas durante esta semana: a avaliação, foi um dos temas mais debatidos entre eles. Nos momentos de apresentação dos resultados, observamos que os resultados atingidos pelas avaliações externas que levaram esta escola a estar em primeiro lugar no SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação no Estado do Ceará), na microrregião

em que está inserida, comprovam como o trabalho em equipe favoreceu estes resultados.

Outro ponto que destacamos e consideramos relevante é o tema abordado na semana pedagógica, mormente, a temática tratada: *Excelência e equidade.* De acordo com os professores, tanto o tema geral como as temáticas tratadas nesse momento foram significativos e pertinentes com a realidade vivenciada por eles. Ademais, a participação, o planejamento conjunto e a responsabilidade de todos nesse momento possibilitaram a consolidação da prática docente.

Em se tratando das discussões e dos debates em equipe, o que os professores dizem é que esse momento favoreceu o trabalho interdisciplinar, visto que as ideias e os novos projetos foram construídos em conjunto. Esta integração entre os professores da base técnica e da base comum possibilitou a interdisciplinaridade, favorecendo desta forma, o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, alguns pontos precisam ser repensados e ressignificados.

Tais pontos desse bloco temático foram subdivididos em eixos temáticos para melhor compreensão e análise dos resultados. No primeiro eixo destacamos a participação e interação dos professores nos momentos de discussão,

> Uma melhor seriedade desse momento por parte de alguns professores que brincaram e não perceberam o valor da jornada. (P03)
>
> Participação e interação de todos e maior respeito nos momentos de discussão e debate. (P05)
>
> As conversas paralelas e as brincadeiras de alguns colegas, bem como os atrasos de outros dificultaram o andamento das discussões. (P08)
>
> Momento adequado para participação da temática estudada, entretanto é preciso evitar tumulto na hora de se expressar ou de falar. (P13)
>
> Apenas a seriedade dos participantes.
> (P11)
>
> Organização nos momentos de opinião.
> (P19)
>
> Organização no momento de exposição das opiniões dos colegas, pois muitos falam ao mesmo tempo. (P25)

Nesse eixo, percebemos nas falas dos professores algumas inquietações dentre elas: falta de seriedade, brincadeiras, falta de participação e interação de

alguns, falta de comprometimento, a desorganização nos momentos de discussão e debate, nas conversas paralelas. Isso evidencia relacionados a forma como alguns professores percebem este momento e como consideram esse momento de formação. Partindo desses pressupostos, concordamos com Imbernón quando este nos diz que

> a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (2001 p.48).

O segundo eixo temático está relacionado aos assuntos e as ações debatidas no planejamento. Dentro deste eixo destacamos as seguintes falas,

> É necessário o planejamento dessas ações e o cumprimento das mesmas. (P04).
>
> Alguns assuntos devem ser bem discutidos em grupo e isso não ficou bem claro. O tempo oferecido para esse momento não deu para analisar pontos importantes tanto do regimento quanto das ações. (P06)
>
> Colocar em votação alguns temas que não ficaram claros e se reunir novamente para a busca dessas soluções. (P12).
>
> Alinhamento das ideias e de alguns pontos referentes às avaliações para os alunos. (P18)
>
> Estudar as teorias abordadas e direcioná-las para a prática. (P14)
>
> A quantidade de provas a serem repassadas, repensar sobre isso. (P15)
>
> Tempo pedagógico para o planejamento das ações de sala de aula. (P26)

Nesse eixo temático, destacamos alguns pontos que merecem destaque, pois segundo eles, o planejamento e o cumprimento das ações devem ser consolidadas na prática e não ficar apenas em “papel” como detectamos em algumas das conversas que tivemos nos momentos informais de discussão. Outro ponto que eles destacam é o fato de alguns assuntosterem sido abordados de forma rápida o que não favorecia a tomada de decisão em conjuntoe por esta razão deveriam ter sido discutidos em grupo num período maior de tempo, visto que, para eles, as decisões tomadas nesse momento são levadas para todo o ano letivo e issopoderia implicar na prática pedagógica. Por fim, as falas elucidas acima apontam a necessidade de

rever algumas decisões, alguns temas trabalhados e a busca por soluções em outros momentos de planejamento. Assim, detectamos que o alinhamento das ideias e dasações projetadas na semana pedagógica deve acontecer ao longo do ano letivo, em diversos momentos de formação e planejamento.

O terceiro e último eixo está relacionado aos momentos de discussões e os direcionamentos das ações, assim como evidenciamos nas seguintes falas,

> As discussões e o tempo destinado a isso. (P17)
>
> Espaço para discussões pedagógicas relacionadas aos técnicos. (P20)
>
> Espaços diferentes para as discussões. (P21)
>
> Maior tempo nas discussões sobre o calendário escolar. (P23)

Ao considerarmos os momentos de discussão apontados acima, o que percebemos na observação participante foi o fato da semana pedagógica ter ocorrido em apenas três dias, embora em dois turnos, quando na verdade poderia ter se estendido mais, até porque, a nosso ver, o tempo para discutir os temas propostos foram insuficientes. Quando pensamos em construção de saberes e fazeres docentes, devemos levar em consideração todas as nuances que perpassam a formação. Então, as decisões tomadas nos momentos de discussão acabam favorecendo e/ou interferindo a prática pedagógica dos professores, haja vista que, em muitas ações desenvolvidas por eles no âmbito de sua sala de aula são oriundas dessas decisões. Portanto, é preciso repensar o momento de planejamento da semana pedagógica tendo em vista as necessidades da escola e dos seus atores: professores e alunos.

Por fim, o último eixo traz em suas vertentes a avaliação da semana pedagógica e as proposições dos professores para os planejamentos e as formações continuadas no âmbito escolar. Dentre eles, destacamos como sugestões as seguintes:

> Uma conscientização de alguns participantes que este é um evento sério e de muitas contribuições, muito necessário para a nossa prática, pois esse momento inclui toda a construção das metas e projetos da escola (P03)
>
> Disponibilizar tempo para revisão e avaliação do plano de ensino e organização de aula, os conteúdos para o início do período letivo. (P06)

> Desenvolver a cultura do envolvimento com os projetos aproveitando as possibilidades de cada um. (P10)
>
> Retrospectiva das atividades do ano passado, o apontamento dos pontos positivos e negativos de cada projeto. (P11)
> Permanecer com a jornada pedagógica nesse mesmo formato de duração detrês dias. (P12)
>
> Os colegas procurassem se colocar no lugar do outro, respeitando a ordem de inscrição nos momentos de fala. (P13)
>
> Separar os professores por áreas com horário para planejamento de ação.(P15)
>
> Fortalecer ainda mais a interdisciplinar. (P18)
>
> Verificar se as ações que foram criadas estão realmente sendo executadas.(P25)

Pelas falas acima, constatamos que as discussões coletivas devem ser reorganizadas de maneira que os assuntos e as temáticas debatidas favoreçam o diálogo entre todos e a participação daqueles que não “costumam” expor suas ideias, às vezes, por falta de oportunidade ou mesmo pela falta de interação, assim como constatamos nos momentos de observação. Ademais, os discursos dos professores deixam claro que tanto a interdisciplinaridade, bem como o conhecimento das ações e projetos desenvolvidos nas diferentes áreas do conhecimento devem ser compartilhados com todos eles, tanto da base técnica quanto da base comum, pois segundo alguns professores, há uma fragmentação em alguns projetos desenvolvidos em algumas áreas e na escola e a falta de envolvimento por parte de alguns.

Entretanto, pelas falas elucidadas acima, fica nítido o envolvimento de todos na buscapor resultados e a construção compartilhada das ações projetadas para o ano letivo, evitando assim a fragmentação dos objetivos e dos conteúdos programáticos. Além disso, faz -senecessário o acompanhamento dessas ações e desses projetos ao longo de todo o ano letivo,direcionando-os e redirecionando-os a partir das necessidades e perspectivas dos professores.A nossa reflexão até aqui nos leva a compreender que esse momento de formação é fator primordial para a construção desse sujeito: o professor, esse ser que produz sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo, desta forma, a sua singularidade.Portanto, quando pensamos no planejamento inicial como processo de formação docente, temos em vista a construção da prática reflexiva do professor, prática esta

defendida por Perrenoud quando este nos afirma que para “um trabalho para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento no âmbito escolar implica em ações que favoreçam o processo de reflexão, bem como a busca da identidade construída e reconstruída por aqueles que fazem aescola. Sabemos que os professores estão em permanente processo de formação e que a semana pedagógica se configura como um espaço desta formação, no entanto, perceber como eles veem esse processo e como este momento tem servido para a consolidação de suaprática docente foi o mote para esta pesquisa.

A análise dos dados mostrou a necessidade de compreender os contextos de formação em que os professores estão envolvidos e as questões subjetivas relacionadas ao seu processode formação. Nas diversas falas dos professores e nas observações desse momento percebermos que a semana pedagógica se configurou como propulsora na reflexão do fazer docente, dos saberes necessários para a consolidação não só das metas e das ações projetadas para o ano letivo, mas, principalmente, para a construção da identidade docente.

Constatamos nesse estudo que para haver um planejamento significativo, é preciso que este momento atenda as especificidades de cada área, bem como a interdisciplinaridade entre a base comum e a base técnica, através de um trabalho coletivo e unificado. Assim, evidenciamos nos diversos discursos dos professores pesquisados que o planejamento não pode se configurar apenas como algo imposto ou burocrático, mas que suas funções estejam voltadas para as ações e metas estabelecidas pela escola, nas atividades que irão desenvolver e na resolução de problemas vigentes no espaço escolar.

Entretanto, é preciso perceber o planejamento como espaço de formação e isso não está tão claro para os professores, por esta razão deve-se repensar sobre os objetivos do planejamento e os sentidos desse planejamento para o professor. Vale destacar que o planejamento na escola não se configura apenas como um roteiro estabelecido ou pré- estabelecido para a tomada de decisão ou para a busca de estratégias que solucionem os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem. Portanto, acima de tudo isso, é importante perceber que as questões que norteiam o planejamento no âmbito escolar perpassam os sentidos que cada

professor vê nesse momento de formação e como esses sentidos influenciam suas concepções, suas práticas pedagógicas e suas ações em sala de aula. Além disso, a própria história de vida do professor e o seu processo de formação inicial são fatores que, direta ou indiretamente, influenciam na consolidação dos saberes e fazeres docentes e na construção de sua práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. **Política e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993 a. pp. 70-78.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GANDIN, D. **Planejamento Como Prática Educativa**. 8 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GIL, A. C **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNóN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1994.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento**: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIERA, S. L. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Líber Livro, 2009.

Capítulo 7

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Alex Maciel de Jesus
Clovis Costa dos Santos
Cleison Oliveira da Silva
Kathiara Dos Santos Silva
Railan Brito de Almeida

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Alex Maciel de Jesus

Licencianda em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês, a.maciell12@outlook.com

Clovis Costa dos Santos

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Teixeira de Freitas, mestre em planejamento territorial, clovis.santos@ifbaiano.edu.br

Cleison Oliveira da Silva

Licenciando em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês, cleison.12@gmail.com

Kathiara Dos Santos Silva

Licencianda em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês, kathiarasantos@outlook.com

Railan Brito de Almeida

Licenciando em Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Santa Inês, railanbrito1202@gmail.com

Resumo: Devido ao momento pandêmico causado pela corona vírus (SARS-COV-2), o mundo foi de uma hora para outra, submetido a mudanças extremas em todos os setores da sociedade, constituindo uma necessidade, desenvolver novas dinâmicas de funcionamento e interação social. Não sendo diferente com a educação, que, de uma hora para outra, acabou por após a paralização retornar em um novo formato, sendo ele, o formato de aulas remotas. Onde as paredes da sala de aula, os espaços lotados de estudantes foi substituído pelas salas virtuais, onde os estudantes, pelo menos, aqueles que detinham o acesso à internet, tiveram que se conectar cada um de suas casas, para tentar de alguma forma prosseguir nos estudos, onde tanto os professores, quanto os alunos tiveram que se adaptar em tempo recorde a esta nova realidade, sem muita preocupação por parte dos governantes com o fato de não haver

condições mínimas para implantação de tal formato. Desta forma, o presente trabalho vem com o objetivo de apresentar as dinâmicas de funcionamento das aulas de Geografia na escola campo, Colégio Luzia Silva, em Jaguaquara/Ba, assim como apresentar os processos de ensino-aprendizagem, estratégias, metodologias e dinâmicas usadas pelo preceptor e os residentes nos processos das regência, além de também discutir, como se deu a utilização das ferramentas e plataformas digitais para tornar o processo de ensino-aprendizagem o menos danoso possível, desenvolvendo materiais didáticos que colocassem os estudantes em um papel ativo no processo de interação e apropriação do conhecimento.
Palavras-chave: Educação; Pandemia; Geografia; Aulas Remotas.

Abstract: Due to the pandemic moment caused by the corona virus (SARS-COV-2), the world was suddenly subjected to extreme changes in all sectors of society, constituting a necessity to develop new dynamics of functioning and social interaction. Not being different with education, which, from one hour to another, ended up returning after the stoppage in a new format, being it, the format of remote classes. Where the walls of the classroom, spaces crowded with students, were replaced by virtual rooms, where students, at least those who had access to the internet, had to connect to each of their homes, to somehow try to proceed in studies where both teachers and students had to adapt in record time to this new reality, without much concern on the part of government officials with the fact that there were no minimum conditions for the implementation of such a format. In this way, the present work has the objective of presenting the dynamics of functioning of the Geography classes in the field school, Colégio Luzia Silva, in Jaguaquara/Ba, as well as presenting the teaching-learning processes, strategies, methodologies and dynamics used by the preceptor and residents in the regency processes, in addition to also discussing how digital tools and platforms were used to make the teaching-learning process as harmless as possible, developing didactic materials that put students in an active role in the process of interaction and appropriation of knowledge.
Keywords: Education; Pandemic; Geography; Remote Classes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as experiências vivenciadas durante o segundo módulo do Programa Residência Pedagógica (PRP), que ocorreu no Colégio Luzia Silva (CLS), na cidade de Jaguaquara-Bahia, localizada no Território de Identidade do Vale do Jiquiriça. O Programa Residência Pedagógica segundo a (CAPES, 2020) tem como um de seus objetivos promover a imersão do licenciando no ambiente escolar para que o mesmo possa aperfeiçoar sua prática enquanto futuro docente.

A inserção do futuro docente no ambiente escolar, permite que o mesmo entenda as dinâmicas complexas que são inerentes a prática docente e os desafios que o professor da escola pública enfrenta diariamente, mas que efetivamente só é

perceptível de forma real quando inserido na dinâmica escolar, e o PRP vem suprir esta falta de experiência dos discentes, os possibilitando aprender com um (uma) profissional com experiência prática e vivência da realidade escolar, é neste momento que o discente tem a possibilidade de fazer uma reflexão de como se dá a relação entre a teoria aprendida e a prática docente. Ainda mais pensando no momento que estamos passando, onde o conhecimento teórico aprendido no curso é posto à prova diante dos desafios das aulas remotas.

A regência proporcionada pelo PRP nestas circunstâncias é um dos momentos que o licenciando tem de estar em contato e vivenciando as grandes dificuldades deste modelo, tendo que ser proativo na criatividade para manter os alunos interessados no conteúdo e que consiga minimamente que eles venham aprender em meio a tantas dificuldades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A crise sanitária pandêmica causada pela Corona Vírus (SARS-COV-2), trouxe muitos problemas e mortes pelo mundo, causando só no Brasil segundo o Ministério da Saúde mais de seiscentas mil mortes. Em meio a tudo isso a maioria das atividades foram paralisadas, ficando só as atividades essenciais em funcionamento.

A educação como uma atividade não diretamente essencial a vida, também foi suspensa, mas com retorno gradual de algumas atividades, o Governo pressionou para o também retorno das atividades educacionais, que acabou por em um primeiro momento, ser um retorno das aulas no formato remoto.

Por não ter sido algo transcorrido após uma ampla discussão, acabou por ser uma imposição de cima para baixo, assim como apontado por Saviani e Galvão (2021), a escolha desse modelo que não obedeceu a uma prática de caráter democrático, sobretudo de ouvir os sujeitos envolvidos, pais, alunos, professores e todo corpo escolar. Nesse sentido, não foi a falta de opção nem de inexistência de possibilidades, mas uma escolha de caráter política.

Além de que, também tem a questão de não ter havido preocupação por parte do governo, com as condições técnicas e psicológicas tanto para os profissionais da educação, quando para os alunos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem neste formato, visto que muitos não dispõem sequer de um aparelho de celular para acompanhar as aulas, ou de acesso a uma internet de qualidade que lhe garanta o acesso às aulas online, por isso, é importante lembrar que:

> [...] embora vivamos em um mundo digital, algumas pessoas (professores e alunos) ainda não tem acesso à internet e/ou as suas aplicações. Ou tem acesso e não sabe utilizar, e aí precisa aprender, ou tem acesso, porém de má qualidade, ou ainda, tem acesso, sabe utilizar, mas precisa compartilhar equipamentos com os demais do seu ambiente doméstico de forma concomitante (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, apud CHAGAS, 2020, p.2).

Além de que,

> Chama a atenção o fato de as redes de ensino não estarem preparadas para a adoção de estratégias, como o ensino remoto, para a implementação de plataformas de ensino com conteúdos e videoaulas, bem como para a utilização de recursos tecnológicos e redes sociais. Mais grave ainda é a ausência de uma política sistêmica nas Redes para lidar com situações de resolução de crises. (DOURADO; SIQUEIRA,2020, p.847).

Diante de tantos problemas, o Governo Federal e o Ministério da Educação estiveram ausentes e não proporcionaram o mínimo das condições necessárias para a aplicação desse modelo de ensino para todos, criando uma “normalidade” de exclusão de muitos estudantes no decorrer do processo. Este novo modelo de ensino, já torna a prática docente muito cerceada, o que acaba por tornar o processo de ensino-aprendizagem ainda mais difícil, Saviani e Galvão (2021), explana o que essa prática prioriza, além de apontar as dificuldades deste processo.

> Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho. (SAVIANI, GALVÃO 2021, p. 38-39).

Nesta realidade posta, que foram iniciadas as atividades do PRP no Colégio Luzia Silva (CLS), com todas as dificuldades imaginadas e esperadas, acrescido do fato que foram turmas compostas de crianças de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II, acostumadas as aulas presenciais onde conversavam e interagiam com seus colegas, e que de repente estavam em um formato onde não tinham como interagir e muitas vezes nem se quer, conheciam os demais alunos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para alcançar os objetivos desde trabalho foi em um primeiro momento, as regências dispostas pelo professor preceptor, seguindo os alinhamentos previamente determinados, além de levantamentos bibliográficos e documentais de produções acadêmicas, publicadas por diferentes autores sobre a pandemia do Corona Vírus (SARS-COV-2), e também do ensino de Geografia no formato de aulas remotas, estes aprofundamentos, serviu tanto para a prática objetiva da sala de aula, como também, entender o ambiente escolar.

Os principais pressupostos teóricos foram SAVIANI E GALVÃO (2021), DOURADO; SIQUEIRA (2020), Além de CHAGAS (2020). Para além de serem aplicados conteúdos, já previamente propostos pelo Projeto político pedagógico (PPP) da (CLS), como também foram utilizados a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tudo isso passou pela inseparável vivencia da realidade prática do ser docente, desta forma, entendendo o funcionamento das realidades das escolas públicas do estado, além de conhecer as dinâmicas praticas, recursos e qualidades das dinâmicas das salas de aula. Desta forma, buscou-se utilizar as várias ferramentas do meio técnico científico informacional como slides, Google clasroom, vídeos, Google meet, para trabalhar momentos expositivos-interativos, além dos momentos de uma maior interação.

A NOVA REALIDADE PANDEMICA - O REMOTO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: Relato de caso

A unidade educacional Colégio Luzia Silva (CLS) é uma instituição de ensino pública que oferta o Ensino Fundamental II, sendo administrada pelo Estado, mas recentemente por conta de uma reformulação na estrutura de reponsabilidades em escolas com parcerias Estado/Município, o Estado passou a responsabilidade pelo Colégio para o Município, sendo que o estado está saindo progressivamente junto com as series que vão se encerrando de 6º ao 9º ano.

O presente trabalho, irá tratar das experiencias e ações vivenciadas nas atividades desenvolvidas de modo remoto, nas turmas de 7º e 8º anos progressivamente, em decorrência das restrições pandêmicas.

A forma como as regências foram conduzidas, se deu mediadas por plataformas digitais, como o *Google Meet* para momentos síncronos e *Google*

Classroom para momentos assíncronos. Sendo que o *Classroom* foi utilizado como sendo a plataforma onde os alunos tinham acesso aos materiais usados nas aulas, como planos de aulas, atividades postas e propostas, *links* de vídeos e formulários de outras plataformas como o *Youtube* e *Google* formulário, além de também os alunos poderem utilizar para tirar dúvidas e conversar com o professor, também foi utilizado atividades impressas para aqueles alunos que eram de áreas rurais e que não detinham condições de ter equipamentos e/ou internet de qualidade para estarem nas aulas síncronas, essas atividades impressas seguiam a dinâmica de um estudo dirigido.

O modelo de aulas remotas introduz uma lacuna na relação professor/aluno difícil de traspor, imagine um aluno sem a orientação direta de um professor para mediar esse processo de aprendizagem, mas de maneira objetiva a interação por materiais impressos ainda é algo aceitável, tendo em vista, que havia alunos totalmente excluídos do processo, sem possibilidade nem de buscar o material impresso na unidade escolar.

Seguindo, a forma como se deu as aulas remotas na disciplina de geografia, foi em grande parte das atividades propostas, sendo feitas e construídas pelos alunos em aula síncrona, segundo o preceptor, deixar atividades para momentos assíncronos, não estavam tendo retorno positivo, desta forma, apenas as leituras de conteúdo para as aulas seguintes ficavam recomendados para assíncrono.

A partir disso, o programa foi iniciado entendendo as dificuldades e particularidades da instituição e das turmas, pois os residentes foram previamente alertados pelo preceptor que os alunos, praticamente não participavam das aulas, dando a impressão que estava ministrando aulas para telas sem vida, inertes. Foi complicado no início, mas depois de um tempo, foi criado uma conexão que permitia durante as aulas chamar estes alunos para participar com seus entendimentos e dúvidas, tornando as aulas menos mecânicas e tensas, pois por mais que tenhamos passado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[8] e os Estágios, essa realidade de aulas remotas nos coloca a prova a todo momento, pois

[8] "O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais." (MEC,2022). Disponivel em: http://portal.mec.gov.br/pibid

não tem como saber se o que estamos fazendo, está surtindo efeito na dinâmica de ensino-aprendizagem, ainda mais quando não se tem o *feedback* dos alunos.

A realidade de inserção foi das turmas do ensino fundamental II, onde os principais macro conteúdos trabalhados foram, formação socioespacial do território brasileiro, Processo de urbanização e industrialização, Espaço agrário, Regiões brasileiras e Regionalizações do mundo. Tendo como o principal material de referência fonte, o livro didático, não sendo limitado, mas o seguindo como uma bússola.

O preceptor proporcionou uma liberdade criativa, acompanhando de reponsabilidade, ímpar, devendo adicionar com no mínimo um dia de antecedência o plano de aula no *Google Classroom*, para que faltando alguns minutos do início da aula, os alunos recebessem a notificação da plataforma com o *link* da aula e o que seria tratado na mesma, caso não fosse possível, o avisar para que ele assim fizesse o planejamento, o preceptor sempre matinha um diálogo constante acerca do que seria trabalho em aula, além de permitir liberdade de poder intervir na aulas ministradas por ele a qualquer momento.

A forma como aconteceu as aulas foi em sua ampla maioria por aulas expositivas com utilização de *mini games* a exemplo quebra cabeça no *Jigsawplanet*[9], dinâmicas e atividades que faziam os estudantes estarem no processo de pesquisar e construir o conhecimento, como foi feito no conteúdo urbanização e industrialização no Brasil, onde foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa em fontes confiáveis como o portal da cidade de Jaguaquara e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o perfil socioeconômico do município de Jaguaquara-Ba, essa atividade teve por objetivo fazer com que os alunos conhecessem mais sobre a sua cidade, começassem a internalizar a necessidade de buscar fontes confiáveis quando estivessem no processo de pesquisa, além de se perceberem como parte ativa na construção do conhecimento, assim como essa, foram trabalhadas inúmeras outras pesquisas com outros conteúdos neste mesmo molde, há exemplo atividade sobre população ocupada.

Além de ter sido trabalhado a utilização de músicas em conteúdos que permitissem a utilização de tal recurso, como aconteceu na discussão sobre a região nordeste, onde foi utilizada a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, para permitir aos

[9] Disponível em: https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0d1e6ec061d7

alunos fazer uma reflexão, sobre que elementos e/ou fatos Históricos-Geográficos foram retratados na música, juntamente com a canção, foi usado também o poema "Região Nordeste" de Gilvanio correia de oliveira[10], que faz uma descrição mais puramente geográfica da região Nordeste, os dois textos permitia aos alunos uma visão bem ampla da região, fomentando a discussão.

Além disso, foi possível ajudar na confecção das provas finais elaborando questões, sendo que, as atividades de revisão ficavam a cargo do residente, onde foi elaborado mapas mentais para os estudantes ter uma revisão mais ampla, além de atividades com várias questões, tanto para que pudessem fazer de forma escrita em casa, quanto atividades na plataforma *wordwall*[11] com questões objetivas, tendo em vista que as provas eram provas objetivas usando o Google formulário.

Com o retorno das aulas, no modelo semipresencial o preceptor, voltou com às atividades em sala de aula, e o residente ficou responsável pela metade da turma que ficaria em aulas remotas na respectiva semana, fazendo também plantão pedagógico, onde ficava disponível para que os estudantes entrassem em contado principalmente por *WhatsApp* e se fosse uma dúvida que necessitasse de uma explicação mais ampla, abriria uma sala no *Google meet.* E assim se deu o processo e dinâmica de funcionamento das regências neste período.

De forma geral, os processos de regências ocorreram mediadas por plataformas digitais como *WhatsApp, Google Meet, Google Classroom*, *Google* formulário e muitas outras usadas para por exemplo criar *mini games*, atividades interativas, além de buscar atividades que aproximasse os alunos do processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

O momento pandêmico obrigou que houvesse toda uma restruturação das dinâmicas da sociedade, o que não foi diferente com a educação, que também teve suas atividades interrompidas, posteriormente, voltando em um formato totalmente

[10] Poema, Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/poesias-regionais/1537360
[11] Atividade de revisão. Disponível em: https://wordwall.net/play/19814/841/609

adverso e estranho a todos, o modelo de aulas remotas quando pensado de forma mais ampla tem seus lados positivos, haja vista que os alunos não teriam tido aulas de outras formas, contudo, não podemos deixar de lado os excluídos e marginalizados deste modelo que tiveram prejuízos imagináveis no processo de aprendizagem.

De maneira geral, mesmo diante das dificuldades, foi um momento de experiências muito valorosas que permitiu entender com ainda mais profundidade, como funciona a dinâmica de ensino, e como as realidades dos alunos impacta decisivamente em seu processo de aprendizagem, as vivencias do Residência Pedagógica, capacita de uma forma sem medida o residente para o exercício da docência, pois é na prática onde o conhecimentos teórico se choca com a realidade objetiva, é nestes momentos reais de intercorrências e percalços, que o residente é confrontado com a realidade, e de fato torna seus, os conhecimentos teóricos aprendidos nas aulas, seus, para assim usar em proveito de um ser professor muito mais capacitado. O programa faz um grande serviço em colocar os licenciandos acostumados majoritariamente com o ambiente acadêmico, para vivenciarem as experiências reais, os residentes saem deste período, muito mais convictos e capacitados em suas responsabilidades para com os alunos e a sociedade, pois todo aluno de universidade pública deveria pensar em dar um verdadeiro retorno a sociedade.

REFERÊNCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diaponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

CHAGAS, Jaqueline de Vasconcelos. **Pandemia COVID 19: do Ensino Remoto Emergencial às desigualdades sociais no ensino público pela percepção das professoras.** Disponível em: http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000ce/0000ce9d.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2022

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia**. In: Revista Retratos da Escola. Brasília: CNTE, 2020. v.14, n.30, p. 842-857.

Ministério da saúde. **Coronavírus Brasil**, c2020. Página inicial. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

PIBID Apresentação. Ministério da Educação, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid Acesso em: 20 de nov. de 2022.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. In: Revista Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES, 2021. n. 67, p. 36-49.

Capítulo 8

TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO INCLUSIVO

Wanessa Moreira de Oliveira
Cristina Maria Carvalho Delou

TEORIAS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO INCLUSIVO

Wanessa Moreira de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ e Assistente Social no IF Sudeste MG, oliverwanessa85@gmail.com

Cristina Maria Carvalho Delou

Doutora em Educação, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ, cristinadelou@gmail.com

Resumo: Na atual configuração da sociedade, em que o conhecimento, a tecnologia, a informação e a comunicação encontram-se disponíveis nos mais diversos espaços e formatos, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico adquire relevância no processo de formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, alinha-se o propósito da Educação Profissional e Tecnológica de oferecer formação integral aos estudantes, com vistas ao exercício crítico da cidadania. O que torna necessário buscar amparo em teorias de aprendizagem consistentes que possam oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes e inclusivas. Assim, o presente estudo procurou refletir sobre aspectos que impactam as práticas de ensino, especialmente do ensino científico na Educação Profissional e Tecnológica, amparando-se em duas teorias de aprendizagem de influência cognitivo-construtivistas: a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski. Possibilitando constatar que, apesar destas duas terias responderem a coordenadas filosóficas/epistemológicas diferenciadas e de possuírem unidades de análise distintas, já que na análise do processo de aprendizagem Ausubel foca na estrutura cognitiva, enquanto Vigotski centra-se na contribuição da interação social, podem ser complementares e contribuem para práticas de ensino que favoreçam a formação integral e crítica dos sujeitos. Além disso, foi possível observar que ambos teóricos consideram os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem e suas teorias comungam do entendimento de que a construção do conhecimento precisa ser mediada socialmente e que ela deve ser conduzida a partir do conhecimento prévio do aprendiz. Constituindo assim, referenciais para as práticas de ensino científico e tecnológico que contribuam para a formação inclusiva, integral, cidadã e para o trabalho.

Palavras-chave: Ausubel. Vigotski. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Inclusiva.

Abstract: In the current configuration of society, in which knowledge, technology, information and communication are available in the most diverse spaces and formats, access to scientific and technological knowledge acquires relevance in the process of training subjects. From this perspective, the purpose of professional and Technological Education is aligned to offer comprehensive training to students, with a view to the critical exercise of citizenship. What makes it necessary to seek support in consistent learning theories that can offer subsidies for the development of effective and inclusive teaching practices. Thus, the present study sought to reflect on aspects that impact teaching practices, especially scientific teaching in professional and Technological Education, based on two theories of learning with a cognitive-constructivist influence: David Ausubel's Theory of Meaningful Learning and the Socio-historical-cultural theory of Lev Vygotsky. Making it possible to verify that, although these two theories respond to different philosophical/epistemological coordinates and have different units of analysis, since in the analysis of the learning process Ausubel focuses on the cognitive structure, while Vygotsky focuses on the contribution of social interaction, they can be complementary and contribute to teaching practices that favor the integral and critical formation of the subjects. In addition, it was possible to observe that both theorists consider the cognitive processes that involve learning and their theories share the understanding that the construction of knowledge needs to be socially mediated and that it must be conducted from the learner's prior knowledge. Thus, constituting references for scientific and technological teaching practices that contribute to inclusive, comprehensive, citizenship and work training.
Keywords: Ausubel. Vygotsky. Professional and Technological Education. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão de que o ensino constitui ato que favorece a construção da aprendizagem e o desenvolvimento humano, o presente estudo busca refletir sobre aspectos que impactam as práticas de ensino, especialmente do ensino científico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), amparando-se em duas teorias de aprendizagem de influência cognitivo-construtivistas: a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria Sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski.

Considera-se que tais perspectivas teóricas, apesar de responderem à coordenadas filosóficas/epistemológicas diferenciadas e de possuírem unidades de análise distintas, já que na análise do processo de aprendizagem Ausubel foca na estrutura cognitiva, enquanto Vigotski centra-se na contribuição da interação social, podem ser complementares (MOREIRA, 1997; 2008; BRAGA; KALHIL, 2015; LESSA, 2021; SERPA; FÁLCON, 2021) e contribuem para práticas de ensino que favoreçam a formação integral e crítica dos sujeitos.

Assim, esses pressupostos teóricos ganham relevância na atual configuração da sociedade, em que o conhecimento, a tecnologia, a informação e a comunicação encontram-se disponíveis nos mais diversos espaços e formatos. Nesses, inclusive, existem conhecimentos do campo das ciências, não mais limitados aos contextos escolares, no entanto, passando também a estarem mais suscetíveis a incoerências interpretativas (CHAGAS; SOVIERZOSKI; 2014).

Segundo Scheid (2018, p. 444):

> A evolução da sociedade, na utilização intensiva de produtos e tecnologias oriundos da aplicação da ciência, exige cidadãos críticos da realidade em que vivem e atuantes na busca de soluções para os problemas que encontram. Por outro lado, não se pode desconsiderar que muitos dos problemas que temos em nosso planeta atualmente são advindos da aplicação da ciência e da tecnologia já disponibilizadas ao longo do percurso da humanidade. E, se para Sauvé (2015), a finalidade do conhecimento deve ser ensinar a humanidade a bem viver, Potter (2016) lembra que, se muitos dos problemas que temos hoje foram causados pela ciência, somente poderemos solucioná-los com mais ciência e mais tecnologia dela resultante.

Nesse contexto, o conhecimento adquire status de "maior valia social para a vivência cidadã" (SCHEID, 2018, p. 444), tornando o acesso ao ensino de ciências essencial para todos.

Portanto, trata-se de um ensino de ciências/científico que se distingue do treinamento científico para formação de um cientista/pesquisador, que na verdade representa uma formação basilar que possibilite aos sujeitos interpretar e agir no mundo, conforme propõe Moreira (2017, p. 2–3):

> A educação em ciências, por sua vez, tem por objetivo fazer com que o aluno venha a compartilhar significados no contexto das ciências, ou seja, interpretar o mundo desde o ponto de vista das ciências, manejar alguns conceitos, leis e teorias científicas, abordar problemas raciocinando e argumentando cientificamente, comunicar resultados, identificar aspectos históricos, epistemológicos, sociais e culturais das ciências.

Além disso, parte-se da compreensão das ciências como algo mutável, pois, como afirmam Moreira e Massoni (2016, p. 2), "a ciência é viva e em processo permanente de modificações e crescimento".

Dessa forma, segundo registram Benite, Benite e Vilela-Ribeiro (2015, p. 83), é premente ensinar ciências na atualidade "onde o saber científico e tecnológico é cada dia mais valorizado, admitindo que não é possível a formação de um cidadão crítico sem conhecimentos básicos necessários para a realização de julgamentos e consequentes opções".

Tal realidade é coincidente com a proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2015), na qual se busca garantir o direito e considerar a necessidade de todos os indivíduos de adquirir conhecimentos com vistas a assumirem seus papéis na sociedade. Conforme estabelece a Constituição Federal, a educação deve constituir um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, reforça-se a necessidade de que as práticas escolares de ensino sejam inclusivas e que, alinhadas à perspectiva construtivista da educação em que "a aprendizagem humana é resultado de uma construção mental realizada pelos sujeitos com base na sua ação sobre o mundo e na interação com outros" (LIBÂNEO, 2005, p. 27), organizem-se como propostas de mediação da construção do conhecimento, em superação à ideia de transmissão do conhecimento.

Dessa maneira, colocam-se os estudantes e os seus contextos no centro do processo de ensino, identificando a bagagem de conhecimentos que eles chegam portando nas salas de aula, além de suas condições e necessidades, para agir a partir do que for identificado.

Por conseguinte, as práticas de ensino regulares devem contribuir para a formação científica e tecnológica dos sujeitos, inclusive dos estudantes público da EE, com vistas a viabilizar-lhes o exercício da cidadania, adquirindo relevância no contexto da EPT no qual se propõe uma formação integral e politécnica, no e para o trabalho (CIAVATTA, 2012).

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO INCLUSIVO

Compreendendo a aprendizagem como a principal finalidade dos processos de ensino, considera-se a Aprendizagem Significativa (AS) como o tipo de aprendizagem a ser fomentada em todos os processos formais de ensino e para todos os alunos, na medida em que representa uma "aprendizagem com significado, compreensão,

capacidade de explicar, descrever, aplicar, transferir conhecimentos procedimentais e declarativos" (MOREIRA; MASSONI, 2016, p. 54).

A AS ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma substantiva (não literal) e não arbitrária, o novo conhecimento com o que ele já sabe, ou seja, quando o aprendiz captura a essência do novo conhecimento e estabelece relação lógica com seus conhecimentos prévios, de modo que possa generalizá-lo e expressá-lo a seu modo e linguagem particular (AUSUBEL, 2000; LEMOS, 2012).

A AS pode ser mediada por situações de ensino que considerem as inter-relações entre planejamento, desenvolvimento e avaliação, ou pode ser mediada por outras situações e contextos da vida social.

Nesse sentido, busca-se fundamento na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), proposta inicialmente por David Ausubel, nos anos de 1960, e que tem a AS como conceito central, por tratar-se de uma teoria de aprendizagem, embasada em pressupostos construtivistas. A mesma apresenta importantes contribuições para o ensino e investigações sobre o ensino, estabelecendo as condições necessárias para o favorecimento da AS por parte dos estudantes (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1999, 2016; LEMOS, 2012).

A TAS parte do entendimento de que a aprendizagem pode ser mecânica (puramente memorística) ou significativa, existindo um contínuo entre elas. Mas considera que a AS constitui o tipo de aprendizagem que mais favorece o desenvolvimento do aprendiz.

Assim, na perspectiva ausubeliana, a variável que mais influencia no desenvolvimento da AS é o conhecimento prévio do aprendiz, chamado por ele de subsunçor. Além disso, é necessário que o aprendiz apresente uma predisposição, uma intencionalidade, para aprender (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 1997, 2016; MOREIRA; MASSONI, 2016; CORINO; BERTAGNOLLI; SCHMITT, 2020).

De acordo com Moreira (1999), a aprendizagem é significativa quando novos conhecimentos se conectam (ancoram-se) a outros mais gerais e inclusivos, já preestabelecidos na estrutura cognitiva do aprendiz, possibilitando a modificação do subsunçor, uma vez que adquire novos significados ou maior estabilidade cognitiva.

Assim,

> novas ideias, conceitos, proposições podem ser aprendidos significativamente (e retidos), na medida em que outras ideias,

> conceitos, proposições, relevantes e inclusivos estejam, adequadamente claros e disponíveis, na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às primeiras (MOREIRA, 2016, p. 8).

A AS depende da interação entre três elementos: os subsunçores disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz, o material de ensino que deve ser potencialmente significativo e o novo conhecimento. Os subsunçores são imprescindíveis para ocorrência da AS, e o material potencialmente significativo, a ser proposto pelo professor, deve ser, particularmente, relacionado com a estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000).

Nesse processo, aprendiz e professor são corresponsáveis. O contexto do aprendiz deve ser considerado, e é necessário que o mesmo tenha disponibilidade para aprender e, assim, realize trocas de significados sobre o conteúdo com o professor, de modo a chegarem a um significado comum, que seja correspondente ao significado científico, aceito na sociedade, defendido pelo professor, representando o novo conhecimento.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no qual as práticas de ensino são direcionadas para formação profissional dos estudantes, o favorecimento da AS torna-se ainda mais relevante, na medida em que os estudantes precisarão correlacionar os conhecimentos trabalhados nas práticas de ensino com as atividades profissionais propostas durante o curso e as que vierem a exercer após a formação.

Assim, partindo do pressuposto de que todos os estudantes em situação de escolarização, independentemente de suas condições, estão em busca de aprendizagem, e do ponto de vista deste estudo a aprendizagem deve ser significativa, aos estudantes público da EE, inclusive aqueles com deficiência intelectual (DI) ou deficiência múltipla (DM), também deve ser favorecida a AS, o mesmo tipo de aprendizagem que se almeja favorecer aos demais estudantes.

Trata-se, assim, de oportunizar a todos os estudantes o desenvolvimento de aprendizagens duradouras e que possibilitem aos estudantes ações reflexivas, a reorganização e reaplicação dos conhecimentos adquiridos em outras circunstâncias e/ou situações de vida,

Nessa perspectiva, é difícil pensar na educação de estudantes público da EE, em especial daqueles com DI ou DM, em contextos atuais de ensino regular sem a

realização de adaptações necessárias, que representam a construção de material potencialmente significativo (AUSUBEL, 2000), e levar em conta as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, numa realidade de inclusão que nem sempre tem favorecido a aprendizagem desses estudantes (ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020).

Sem considerar os conhecimentos prévios (subçunsores) dos estudantes público da EE, sua forma de aprender e de se comunicar (muitas vezes usando outros sentidos), o seu contexto, a realidade em que vivem, suas expectativas com relação à aprendizagem, que/qual conhecimento escolar pode ter mais importância e aplicabilidade na vida desse sujeito, sem uma ação ativa do professor de interlocução e trocas com esse estudante para a construção do conhecimento e sem o desenvolvimento de material e/ou recurso de ensino que tenha potencial de favorecer a aprendizagem do sujeito, apresentam-se alguns questionamentos: Haverá ganho de socialização somente? Garantir formas de socialização constitui o principal papel da escola? Ou isso pode acontecer em outros contextos igualmente?

Contudo, diante das implicações relativas ao ensino inclusivo de estudantes com DI ou DM no contexto da EPT (OLIVEIRA; DELOU, 2022), e da constatação de que grande parte da formação escolar anterior não tem possibilitado o desenvolvimento de AS por parte desses estudantes (ROCHA; PLETSCH, 2015; PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; REDIG, 2019; ROCHA, 2020), torna-se mais desafiador para EPT garantir um ensino que favoreça a AS para esse público.

Assim, se a condição fundamental para a ocorrência de AS é a presença de subsunçores relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz (AUSUBEL, 2000; MOREIRA, 2016), torna-se necessário partir do que ele já sabe, o que pode, em alguns casos, especialmente de DI ou DM, justificar a necessidade de realização de ajustes que incidam, para além das práticas curriculares, no próprio currículo.

Por conseguinte, adaptações que incidam sobre o currículo mínimo estabelecido normativamente para habilitação profissional podem gerar implicações para os processos de certificação regular e para o reconhecimento profissional por parte dos conselhos de classe profissional.

Nesse sentido, destaca-se a importância de se partir de referenciais sólidos, que representem uma compreensão válida sobre o ensino e aprendizagem, para que se tenha respaldo científico para análises de aspectos que impactam direta ou indiretamente os processos de ensino e aprendizagem em ciências, em especial,

quando problematizados em contextos inclusivos que abarcam estudantes público da EE.

TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO INCLUSIVO

A Teoria Sócio-histórico-cultural da aprendizagem, proposta inicialmente por Vigotski, ampara-se na concepção de que os processos psicológicos superiores, aqueles tipicamente humanos que os diferenciam dos animais como a linguagem, abstração, percepção, "a memória voluntária, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, etc." (SALA; GOÑI, 2000, p. 259), se dão pela mediação de signos e sistemas de signos, que se constituem socialmente e são significados pelos sujeitos. Assim, as funções psicológicas superiores "são ações interiorizadas de algo socialmente mediado, a partir da cultura constituída" (LIBÂNEO, 2005, p. 29–30).

Segundo Vigotski (2011, p. 864), "as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das funções psíquicas superiores, tem sua matriz no social".

Assim, os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento. Portanto, as práticas educativas e de ensino exercem importante contribuição para o desenvolvimento humano e seus processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive das pessoas com deficiência, se dá, sobremaneira, por meio da aprendizagem e utilização gradativa dos signos e sistemas de signos presentes no meio social e cultural (SALA; GOÑI, 2000).

Vigotski dedicou parte de sua produção intelectual à reflexão sobre a "defectologia" (deficiência) e o desenvolvimento da "criança anormal" (criança com deficiência), ou seja, à análise das condições de ensino e de aprendizagem de crianças com deficiência, as quais, apesar de terem sido conduzidas em contexto bastante distinto do atual, por volta dos anos de 1924 e 1931, têm servido de importante referência no contexto atual, em que vigora a proposta de EE na perspectiva inclusiva (VIGOTSKI, 2011; BENTES, 2010).

Assim, a teoria de Vigotski apresenta interfaces com a proposta de Educação Inclusiva, com destaque para a retirada do foco da deficiência, do déficit, e transposição do enfoque para o movimento que transcende a deficiência, assim como

para a superação da compreensão restritamente biológica e quantitativa da deficiência (VIGOTSKI, 2011; BENTES, 2010).

Nesse sentido, a tese central de Vigotski (2011, p. 863) sobre o ensino e a aprendizagem da criança com deficiência é a de que "caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido", ou seja,

> as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos. A língua escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos-mudos são tais caminhos psicofisiológicos alternativos de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Dessa forma, torna-se fundamental a inserção sociocultural de todos os sujeitos, para que, na interação com outras pessoas, possam aprender e desenvolver-se na significação e utilização de signos e sistemas de signos compartilhados socialmente, ou mesmo para que possam ser criados caminhos alternativos para tal apreensão cultural (SALA; GOÑI, 2000).

Assim, Vigotski atribui grande importância à interação social para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, compreendendo que tais funções superiores apresentam dupla formação, "originam-se sempre entre pessoas, isto é, aparecem inicialmente no plano da relação com outras pessoas, para surgirem depois no plano estritamente individual" (SALA; GOÑI, 2000, p. 260).

> Nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento, um aspecto relevante de sua teoria que faz interface com a psicologia da criança está relacionado à questão de que os processos humanos têm gênese no social, ou melhor, nas relações sociais, o que equivale dizer, nas relações com o outro, em interações intersubjetivas. Compreendido, então, o caráter histórico-cultural da constituição da pessoa humana como um ser social. O que significa dizer que nós, seres humanos, significamos o mundo para nós, pelo outro, pela mediação do outro (BENTES, 2010).

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas e práticas de ensino devem ter como foco de ação o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não,

estritamente, das funções motoras e sensoriais, as quais correspondem a funções psicológicas elementares (BENTES, 2010).

Além disso, na perspectiva sócio-histórico-cultural da aprendizagem, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é bidirecional, ou seja, determinadas aprendizagens exigem um certo nível de desenvolvimento, mas, em contrapartida, em alguns casos, para se atingir níveis mais elevados de desenvolvimento, são necessárias certas aprendizagens (SALA; GOÑI, 2000).

Nesse entendimento, ancora-se um dos conceitos mais conhecidos, e também muito requisitado nas propostas construtivistas de ensino e aprendizagem, a Zona de Desenvolvimento Iminente[12] (ZDI), postulada por Vigotski (2004).

Trata-se da diferença entre o nível de desenvolvimento real, correspondente à situação em que a pessoa já adquiriu certas capacidades/conhecimentos e consegue usar e controlar de maneira independente, indicando que o desenvolvimento já foi realizado, e o nível de desenvolvimento proximal. Este indica a situação em que a pessoa ainda não domina determinadas capacidades/conhecimentos, mas que consegue usar/controlar com o auxílio de outra pessoa mais experiente, indicando que há potencial/possibilidade de desenvolvimento futuro (SALA; GOÑI, 2000).

Segundo Bentes (2010, p. 89), pode-se dizer que "o desenvolvimento constitui-se com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade e assim atingir o nível de desenvolvimento potencial".

Sobre esse aspecto, Prestes (2012, p. 190) indica que "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento".

Nesse sentido, nas propostas de ensino inclusivo, cumpre agir na ZDI, buscando identificar o que o estudante já sabe e o que tem de potencial para desenvolver. Visa-se a intermediação da construção do conhecimento, a partir da oferta de uma mediação de qualidade, que, quando necessário, se faça por caminhos indiretos, alternativos e com recursos especiais, para contribuir com o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes público da EE.

[12] Termo corretamente traduzido para o português, segundo Prestes (2012).

APROXIMAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE AUSUBEL E VIGOTSKI

Segundo Moreira (1997, p. 33), faz "muito sentido falar em aprendizagem significativa em um enfoque vygotskyano[13] à aprendizagem", assim como "falar em interação social vygotskyana em uma perspectiva ausubeliana à aprendizagem", na medida em que a aprendizagem significativa, assim como a aprendizagem almejada em Vigotski, também depende de intercâmbio de significados via interação social.

Além disso, Moreira (1997; 2008) considera a aprendizagem significativa, proposta inicialmente por Ausubel, um conceito compatível e subjacente a outras teorias construtivistas, como a Teoria Sócio-histórico-cultural de Vigotski.

Para Vigotski o desenvolvimento cognitivo, ou as funções mentais superiores, se dão por meio da apreensão e utilização (internalização) de instrumentos e signos compartilhados socialmente. De modo análogo, Ausubel indica que no processo de aprendizagem significativa o significado lógico dos materiais de aprendizagem, que nada mais são que instrumentos e signos compartilhados socialmente, é transformado em significado psicológico para o aprendiz (MOREIRA, 1997).

Outro fato que confirma a contribuição da interação social para a aprendizagem significativa é a importância que Ausubel atribui à linguagem, reconhecendo nela a possibilidade de desenvolvimento de formas complexas de funcionamento cognitivo (MOREIRA, 1997).

Assim, a questão do intercâmbio e negociação de significados na aprendizagem, que se dá especialmente pela interação social, pelas trocas estabelecidas entre alunos e professor, entre alunos e entre alunos e materiais, são quesitos que, apesar de terem ênfases diferentes, são comuns às duas teorias.

Observa-se ainda que a consideração dos conhecimentos prévios do aprendiz no processo de aprendizagem também revela-se compatível a ambas teorias, porém com diferentes níveis de relevância. Para Ausubel (2000) os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, seus subçunsores, constituem a variável de maior importância no processo de aprendizagem significativa, que possibilitará a ancoragem de novos conhecimentos. Já na perspectiva de Vigotski (2004), para favorecer novas aprendizagens é preciso atuação na ZDI do aprendiz, a qual exige o

[13] Grafia adotada pelo autor citado.

reconhecimento do seu nível de conhecimento real, ou seja, o que ele já sabe. Portanto, as duas teorias de aprendizagem requerem a identificação dos conhecimentos que o estudante já possui, para que a partir daí possam ser favorecidas novas aprendizagens.

Ademais, é possível constatar que alguns estudos do campo do ensino e aprendizagem tem recorrido a estas duas perspectivas de aprendizagem como suporte e articulação teórica.

Nesse sentido, o estudo de Serpa e Fálcon (2021) destaca que teorias de Ausubel e Vigotski oferecem contribuições indispensáveis para o processo de formação de conceitos pelos estudantes em contexto escolar, que, com diferentes ênfases em aspectos ou momentos do processo, complementam-se e possibilitam melhor compreensão e aplicação prática. Assim, ressaltam a importância do investimento escolar na adequada formação de conceitos, na medida em que "manifiesta una de las funciones más importantes de la escuela como institución social al preparar al ser humano para la vida" (SERPA; FÁLCON, 2021, p. 201).

Lessa (2021) também destaca contribuições das duas teorias, trabalhadas em conjunto, para as práticas de ensino em contexto de pandemia e ensino cibernético.

Nessa linha, Braga e Kalhil (2015, p. 12) demonstram que as teorias de Vigotski e Ausubel juntas ”podem formar coordenadamente suportes teórico-psicológicos de grande relevância na elaboração e fundamentação de um modelo de aprendizagem voltada para atividades experimentais".

Assim, fica evidente que o aporte teórico nestas duas perspectivas de aprendizagem tende a beneficiar estudos e práticas de ensino com vistas ao favorecimento de aprendizagens, uma vez que possibilita o reforço de algumas proposições coincidentes e/ou relacionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias de aprendizagem propostas por Vigotski e Ausubel apresentam contribuições relevantes para o ensino, especialmente para as propostas que consideram os estudantes público da EE.

Apesar de cada teoria apresentar contribuições específicas, como por exemplo Vigotski que escreveu especificamente sobre o processo educativo de crianças com deficiência, ambos consideram os processos cognitivos que envolvem a

aprendizagem e suas teorias comungam do entendimento de que a construção do conhecimento precisa ser mediada socialmente, por outra pessoa ou por material elaborado por outra pessoa, e que ela deve ser conduzida a partir do conhecimento prévio do aprendiz, ou seja, da identificação do que ele já sabe, do seu estágio de conhecimento real.

Assim, a Teoria Sócio-histórico-cultural e a Teoria da Aprendizagem Significativa oferecem relevantes subsídios para a realização de práticas de ensino que, de fato, favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. Logo, constituem-se referenciais para o ensino científico e tecnológico que contribua para a formação inclusiva, integral, cidadã e para o trabalho.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Platano, 2000.

BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 83-92, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687 Acesso em: fev. 2022.

BENTES, Nilda de Oliveira. Vigotski e a Educação Especial: notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**. v.4, n. 7, p. 1-8, 2010. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/41. Acesso em: jul. 2021

BRAGA, Marcela; KALHIL, Josefina. As implicações das Teorias de Ausubel e Vygotsky nas atividades de demonstrações experimentais investigativas. **Lat. Am. J. Sci. Educ., 2**, p. 1-13, 2015. Disponível em: http://www.lajse.org/may15/12035_Pereira.pdf. Acesso em: jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CHAGAS, José Jamerson Teles; SOVIERZOSKI, Hilda Helena. Um diálogo sobre aprendizagem significativa, conhecimento prévio e ensino de ciências. **Aprendizagem Significativa em Revista,** v. 4, p. 37-52, 2014. Disponível em:

http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID67/v4_n3_a2014.pdf. Acesso em: abr. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

CORINO, Marcos Juares Vissoto; BERTAGNOLLI, Silvia de Castro; SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. O ensino de redes de computadores usando aprendizagem baseada em projetos e a teoria da aprendizagem significativa. **#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia,** v. 9, n. 2, 2020. p. 1-20. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4489. Acesso em: jan. 2021.

LEMOS, Evelyse dos Santos. Enseñanza y el hacer docente: reflexiones a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v.2, p. 23-41, 2012. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID29/v2_n2_a2012.pdf. Acesso em: set. 2019.

LESSA, Renato Corrêa da Silva. A Teoria Educacional de Ausubel e a Interação Docente-Discente sob o Olhar Vigotskiano Durante uma Pandemia: uma breve reflexão. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1510. Acesso em: jan. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. *In*: Libâneo, José Carlos; Santos, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** 1ed.Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 15-58.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. *In*: MOREIRA, Marco Antonio; CABALLERO, María Concesa; RODRÍGUEZ, María Luz (orgs.) **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.** Burgos, España, 1997. p. 19-44.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.1, n.2, p 2-13, 2008. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21027. Acesso em: fev. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências:** A Teoria da Aprendizagem Significativa. 2ª edição revisada. Instituto de Física, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa básica em educação em ciências: uma visão pessoal. *In:* MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neuza Teresinha. **Pesquisa qualitativa em educação em ciências**: projetos, entrevistas, questionários, teoria

fundamentada, redação científica. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 1-24, 2017.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neuza Teresinha. **Noções básicas de Epistemologias e Teorias de Aprendizagem:** como subsídios para a organização de Sequências de Ensino-Aprendizagem em Ciências/Física. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira; DELOU, Cristina Maria Carvalho. A deficiência intelectual ou múltipla e o ensino inclusivo na formação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar.** Mossoró/RN, v. 8. n. 25, 2022. p. 277-293. Disponível em: http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3457. Acesso em: abr. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando**.** A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017. p. 264-281. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114. Acesso em: fev. 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial,** v. 32, 2019. p. 1-19. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721. Acesso em: dez. 2019.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. São Luís: **Cad. Pes.,** v. 22, n. 1, jan-abr, 2015. p. 112-125. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077/0. Acesso em: fev. 2020.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza. Pesquisas com alunos com deficiência múltipla: análises sobre aprendizagem, desenvolvimento e escolarização. *In:* PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga (Orgs.). **Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional:** pesquisa, extensão e formação de professores. 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. p. 162-181.

SALA, Eduard Martí; GOÑI, Javier Onrubia. As teorias de aprendizagem escolar. *In*: SALVADOR, César Coll et. al. (Orgs.). **Psicologia do Ensino.** Trad. Cristina Maria de Oliveira. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 211-277, 2000.

SCHEID, Neusa Maria John. História da ciência na educação científica e tecnológica: contribuições e desafios. **Revista bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa,

v. 11, n. 2, p. 443-458, 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8452. Acesso em: ago. 2021.

SERPA, Ramos Gerardo; FALCÓN, López Adriana. La formación de conceptos desde las perspectivas cognitivista e histórico-cultural. **Revista Conrado**, n. 17, p. 193-202, 2021. Disponível em: https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1766. Acesso em: jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole [et al] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Educação e Pesquisa. v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012. Acesso em: dez. 2021.

Capítulo 9

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS

Carlos Benedito Rodrigues
Karine Cristine Costa

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NAS PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES NEGROS

Carlos Benedito Rodrigues[14]

Professor titular-UFMA

Karine Cristine Costa[15]

Mestranda do PPGCSOC-UFMA

Professora-IEMA

RESUMO: Este artigo trata da pesquisa em curso no mestrado em ciências sociais da Universidade Federal do Maranhão que investiga sobre trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes negros do território quilombo urbano liberdade. A educação não acontece apenas no contexto escolar, ou seja, além das escolas existem outros espaços de socialização, como a família e outras instâncias. Os estudos recentes realizado têm apontado, a centralidade da discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais, o que faz com que ações nesse campo ocupem lugar primordial no enfrentamento ao racismo, tal como o debate que iremos propor. Diante das questões trazidas no delinear da construção do objeto analítico desse projeto, o problema que se coloca central consistirá em analisar quais as implicações sociais de fazer parte de um território quilombola e estudar na escola do bairro para as relações das famílias e seus filhos com a escolarização. O objeto dessa investigação será construir o sistema de estratégias de reprodução, sobretudo as estratégias escolares, e sua relação com a reprodução da desigualdade social e racial.
Palavras-chave: Educação, Família, Negros, Trajetória.

ABSTRACT: This article deals with ongoing research in the master's degree in social sciences at the Federal University of Maranhão, which investigates school trajectories and family strategies of black students in the urban quilombo territory of Liberdade. Education does not only happen in the school context, that is, in addition to schools, there are other spaces for socialization, such as the family and other instances. Recent studies have pointed out the centrality of discrimination in the educational system as a factor in the reproduction of racial inequalities, which means that actions in this field occupy a primordial place in the fight against racism, such as the debate that we will propose. Faced with the questions raised in the outline of the construction of the analytical object of this project, the central problem will be to analyze the social

[14] Professor titular do Departamento de Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. E-mail: cbr.silva@ufma.br

[15] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UFMA
Professora da Rede Estadual do Maranhão. E-mail: Enirak.cristine@gmail.com

implications of being part of a quilombola territory and studying at the neighborhood school for the relationships of families and their children with the community. schooling. The object of this investigation will be to build the system of reproduction strategies, especially school strategies, and their relationship with the reproduction of social and racial inequality.
Keywords: Educacion, Family, Black, Trajectory.

INTRODUÇÃO

O artigo proposto se situa entre a antropologia/sociologia da educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desse percurso escolar e a antropologia das relações étnico-raciais. O tema das relações raciais no Brasil é um objeto da sociologia da educação. O debate em torno da problemática das relações entre educação e raça é emergente e inegável. Pois, têm mobilizado grandes agentes que entendem que a relação dentro do campo educacional é marcadamente por relações desiguais de poder, gerando assim desigualdades sociais.

O interesse por esta temática surge de reflexões e interlocuções construídas ao longo da minha trajetória acadêmica, que começa ser escrita desde a graduação no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, onde tive a oportunidade de me inserir no grupo de Iniciação à Docência -PIBID-UEMA, no Grupo de Estudo e Pesquisa Investigação Pedagógica de Estudo Afro-brasileiro-GIPEAB-UFMA e no Programa de Educação Tutorial- PET- Conexões Comunidades Populares -UFMA, onde tive a oportunidade de realizar pesquisa em Itapecuru-mirim, na Comunidade Quilombola Santa Rosa dos Pretos. Foi principalmente a partir dessa inserção nesses campos que me aproximei mais da temática das questões étnico-raciais.

No meu trabalho de monografia de conclusão de curso de Ciências Sociais – UEMA “Educação das relações étnico-raciais: vivência de uma escola pública estadual maranhense no território quilombola Liberdade”, analisamos como os(as) professores(as), coordenadoras e gestoras compreendem a necessidade de promover práticas pedagógicas que possam romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate ao racismo no contexto escolar dessa comunidade. Com isso um conjunto de questões sobre a posição social das famílias, dos alunos, o destino escolar e suas relações no interior da escola e com o bairro, reproduzem estratégias que focalizam a reprodução das desigualdades.

PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

A educação não acontece apenas no contexto escolar, ou seja, além das escolas existem outros espaços de socialização, como a família e outras instâncias. Os estudos recentes realizado tem apontado, a centralidade da discriminação no sistema educacional como fator de reprodução das desigualdades raciais, o que faz com que ações nesse campo ocupem lugar primordial no enfrentamento ao racismo, tal como o debate que estamos propondo.

As questões que instigam o trabalho são justamente as que focam a relação sobre: qual o papel da escolarização na produção de identidades/identificações raciais? qual o peso da identificação racial para as estratégias de escolarização e de reprodução das famílias? quais são as práticas sociais das famílias que fazem parte de um bairro reconhecido como quilombo urbano? qual o perfil social/racial das famílias que escolhem colocar seus filhos na escola do bairro?

Diante das questões trazidas no delinear da construção do objeto analítico desse projeto, o problema que se coloca central consiste em analisar quais as implicações sociais de fazer parte de um território quilombola e estudar na escola do bairro para as relações das famílias e seus filhos com a escolarização?

O artigo se insere na perspectiva de Pierre Bourdieu e sua teoria acerca da educação nas sociedades modernas, em que aparece uma considerável relação entre a escola, a família e a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, sobretudo suas principais categorias analíticas de relação entre escola, família, capitais (econômico, cultural, social), *Habitus*, etc. Bourdieu cita o campo educacional como um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos. Portanto, o objeto dessa investigação é construir o sistema de estratégias de reprodução, sobretudo as estratégias escolares, e sua relação com a reprodução da desigualdade social e racial.

O Centro de Ensino Estado do Pará está localizado no Bairro Liberdade, que está situado no centro histórico e comercial de São Luís, próximo ao bairro da Camboa. Limita-se ao norte com o Rio Anil, ao sul com o bairro do Monte Castelo, a leste com o bairro da Camboa e a oeste com margem esquerda do referido rio (PINHEIRO, 2013). Sendo que a referida escola se encontra situada à Rua Machado de Assis, n°16, bairro da Liberdade, próxima ao Mercado da Liberdade. A escola surgiu da necessidade da construção de instituições públicas de ensino que atendessem à clientela estudantil da Liberdade e do seu entorno, haja vista a grande quantidade de crianças e jovens existentes na faixa etária escolar que estudavam

distante de suas residências, por falta de escolas mais próximas da comunidade. Inicialmente a construção da mesma foi muito bem recebida pela comunidade. Mas logo, as condições de acomodação dos alunos tornaram-se cada vez mais precárias, uma vez que a procura por novas vagas só crescia e o espaço físico disponível já não atendia mais as demandas da comunidade. Sobre a origem dos alunos que freqüentam a escola, 86% nasceram na cidade de São Luís, 12% nasceram em outros municípios do Maranhão e 2% em outros Estados da Federação.

Quanto à faixa etária: 90% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental têm entre 11 e 15 anos, portanto dentro da faixa etária exigida para este nível de ensino. E 10% têm acima de 15 anos. No Ensino Médio Regular, 91% dos alunos têm entre 15 e 18 anos, ou seja, dentro da faixa etária. Porém, 9% têm acima de 18 anos, o que caracteriza distorção idade/série. Enquanto na EJA I e II Etapas do Ensino Médio, verificou-se que: 59% dos alunos têm entre 19 e 23 anos; 25% têm acima Cinco de 24 anos; 4% acima de 30 anos; 8% acima de 40 anos e 4% acima de 50 anos.

Pretende-se investigar a partir de: 1) observação empírica e etnografia; 2) entrevistas com as famílias (mães e pais), os alunos, entre outros. E o campo de investigação será o território quilombo urbano Liberdade, a fim de buscar analisar práticas sociais de escolarização das famílias que fazem parte de um bairro reconhecido recentemente como um quilombo urbano.

Ao pretender analisar a relação entre as duas instituições sociais famílias e escola, uma vez que ainda não dispomos, no Maranhão, de uma reflexão aprofundada sobre o tema no plano das relações étnico-raciais, sobretudo propondo-se avançar na compreensão das relações sociais que a partir da escola, reforçam ou legitimam desigualdades raciais sobre os destinos escolares. A manutenção e o reforço de prioridades e vantagens no processo educacional colocam o ambiente escolar como um espaço de privilégios aos portadores de características físicas, sociais, econômicas e culturais eurocêntricas, o que os legitima como modelo ideal. Essa concepção coloca em situação desprivilegiada a grande maioria da população brasileira que está dentro do campo educacional. Sobre esse cenário educacional brasileiro, explica Munanga (2000, p.235):

> No sistema do ensino público brasileiro, a maioria dos alunos sofre desvantagem em sua educação que pode persistir pelo resto de suas

> vidas. Sem dúvida, esse aluno cujas a educação e formação são prejudicadas é geralmente pobre economicamente. Se é verdade que as condições socioeconômicas desse aluno interferem negativamente no seu processo de aprendizagem, seu baixo rendimento escolar não se explica exclusivamente e absolutamente pela natureza de suas condições sociais. Seu fracasso se deve em parte ao fato de que o sistema de ensino ao qual ele é submetido foi construído com base na realidade da minoria abastecida, ou seja, da classe média brasileira.

Desta forma, entendemos a necessidade de estudos sobre grupos familiares e sua interação com a escola, mesmo a família estando de certa forma presente no discurso educacional.

Bourdieu (1996) cita, que na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, atitudes face ao capital e a instituição escolar. Os *Hábitus* cultivados pelas elites acabaram se envolvendo com a ideia de que estes seriam os melhores *Habitus*, e os estilos de vida dessa classe marcou profundamente os principais espaços de interação na sociedade. Ou seja, onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

No cenário brasileiro, diferente do cenário francês a pesquisa se insere numa agenda de pesquisa e num conjunto de pesquisadores (as) sobre educação e mais especificamente em pesquisas sobre as relações família e escola, por exemplos temos os livros “Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares” de Maria Alice Nogueira (2000), que reúne artigos de pesquisadores na área de educação, resultantes de seus trabalhos em encontros como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no GT Sociologia da Educação, cujo o interesse é investigar e analisar os vínculos entre as duas instituições, objetivando encontrar referenciais teóricos e metodológicos para a reflexão acerca da temática e “Família e escola: novas perspectivas de análise” de Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (2013), que também reúne artigos de pesquisadores de Minas Gerais, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, que tratam de questões teóricas e temas emergentes propondo novas abordagens da sociologia da educação nas análises das relações entre família e escola.

A pesquisa também busca atualizar as relações entre raça e educação, sobretudo aqueles pesquisados no livro “Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras” de Maria Lígia de Oliveira Barbosa, Maria Eugênia Ferrão, Sergei Soares e KaizôIwakami Beltrão (2005), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) que trata sobre o tema das desigualdades raciais, estabelecendo relações como alguns grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com escola e obtém retornos distintos.

O debate acadêmico sobre essa temática, concentram sobretudo no eixo Rio – São Paulo – Minas Gerais. Portanto o estudo objetiva demonstrar a centralidade da discriminação dentro do processo educacional na reprodução social dessas desigualdades, trazendo uma pesquisa com elementos específicos da realidade Ludovicense/Maranhense para contribuir e ampliar a capacidade do Estado de implementar políticas que visem a equidade na tentativa de enfrentar as desigualdades sociais e raciais, haja vista a importância dessa temática em um estado com a terceira maior população de negras/os do Brasil.

Os intelectuais negros pensam que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Tradicionalmente o sistema de ensino brasileiro ensinou, e ainda ensina, uma educação pautada no embranquecimento cultural em sentido amplo. A educação formal brasileira foi pensada em moldes eurocêntricos, onde desqualifica o continente africano e inferioriza racialmente os negros/as, quer sejam brasileiros, quer sejam africanos.

Segundo o intelectual e militante negro, Abdias do Nascimento,

> O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro– elementar, secundário, universitário– o elenco das matérias ensinadas, como se se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa

> universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

E nesse contexto político, social e cultural que os negros (e as negras) brasileiros buscam construir sua identidade e, entre ela, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social no sistema educacional.

Segundo Gomes, (2003):

> A escola pode ser considerada, então como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p.171)

É nesse contexto que os negros e negras brasileiros constroem sua identidade e, entra ela, a identidade negra. A identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa.

Em “Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras” – *Capítulo II -As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção*, Maria Ligia de Oliveira Barbosa, nos relata que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e trajetórias escolares, significando que o sucesso na vida escolar e não apenas o acesso à escola precisa ser levado em consideração.

A especificidade do pertencimento étnico tem demonstrado que raça tem efeitos específicos sobre os retornos sociais no Brasil, especificamente retornos educacionais. Isso quer dizer que os estudantes negros obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente por serem negros.

A autora continua demonstrando ‘que os negros e pardos apresentam evidentes desvantagens em relação aos não negros, tanto nos resultados educacionais obtidos (medidas em anos de escolaridade) quanto no acesso e nas trajetórias escolares (diferenças na velocidade de promoção, nas taxas de repetência, de atraso e ingresso tardio)”.

A centralidade na educação e nos processos das desigualdades em nossa sociedade, nos faz perceber, a precariedade das trajetórias escolares de negros e pardos comparados com não negros: “os não negros têm mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresentam menor incidência de analfabetismo e maiores taxas de finalização dos cursos superiores”.

Barbosa (2005) salienta em *“A qualidade da escola e as desigualdades raciaisno Brasil*”, que o desempenho escolar está diretamente associado aos capitais sociais, econômico e cultural que cada família pode oferecer para seus filhos. Ou seja, a escola só conseguiria fazer com que seus estudantes tivessem o bom desempenho, se o nível de rendimento econômico da família ou o grau de educação dos pais fosse considerado de qualidade.

Os Estudos de Barbosa (2005), constataram empiricamente a influência do *Habitus* e dos *capitais* no desempenho dos alunos, confirmando a estreita relação entre os *capitais* apreendidos na socialização familiar e o bom desempenho dos estudantes. Com isso, a pesquisadora aponta para outra variável importante na trajetória dos estudantes, que é qualidade da escola. Esta pode corrigir o efeito do *Habitus* gerado pela estruturação sócio familiar, principalmente em relação às famílias da baixa hierarquia social (em relação aos capitais econômico, cultural e social). Mostra o papel das escolas na correção dessas desigualdades formadas pela posição social dos alunos, mas para isso, segundo a autora, a escola tem que cumprir suas tarefas propriamente escolares, ou seja, ensinar as crianças a ler, escrever, lidar com conceitos matemáticos, que terão efeitos e retornos mais significativos para os negros e pobres.

Segundo Barbosa (2005), a qualidade da escola é também um fator decisivo para o processo de democratização e tentativa de correção das desigualdades, uma vez que o desempenho dos estudantes tende a melhorar quando frequentam escolas de qualidade e possuem bons professores e comprometidos com a equidade. Porém, para que de fato ocorra na prática, é necessário um forte efeito das políticas educacionais no contexto da prática educacional. Continua Barbosa, algumas ações se mostram decisivas, tais como a qualificação dos professores, a gestão democrática, a qualidade da merenda o acolhimento com os estudantes negros dentre outras.

Nesse sentido, a articulação entre a perspectiva sociológica e o campo educacional nos possibilitará analisar a relação escola, família enquanto

espaços/tempo marcados pelas representações, pelas identidades e pelo universo simbólico.

A presente investigação caracteriza-se enquanto modelo de pesquisa baseado nos métodos quantitativo e qualitativo, adotando como diretrizes metodológicas a intersecção entre problema de pesquisa, objeto e objetivos, através da utilização de instrumentos tecnológicos, como celular smartphone e notebook, utilizados como mecanismo de pesquisa virtual, em decorrência do contexto pandêmico vivenciado pelo estado, o que possibilita que o desenvolvimento da pesquisa bem como o produto final do trabalho não sofra interrupções. Dessa forma, pretende-se analisar as estratégias de escolarização, socialização, reprodução social e perspectivas das famílias dos jovens que fazem parte de um território quilombola e escolhem estudar na escola do bairro.

Serão ainda realizadas entrevistas virtuais semi-estruturada com agentes sociais da comunidade, como os estudantes e famílias. Haverá o emprego de métodos que fomentem a construção, caracterização e análise do objeto de pesquisa, sendo estes os elementos norteadores das possíveis respostas alcançadas. Ressalta-se ainda que a observação do processo de construção da identidade étnica, ira permitir que essa discussão torne retórica, a relação entre agentes e família. O recurso ao olhar antropológico, a incorporação do estranhamento nas análises, pode trazer uma forma de se pesquisar e analisar as famílias de pobres e negros, procurando conhecer como organizam as relações entre seus integrantes e o processo de escolarização dos filhos.

O uso de uma etnografia do espaço social e simbólico de onde as famílias estão inseridas é uma das partes essenciais para se chegar à análise do espaço urbano e dos agentes inseridos no território. Para tal, a observação do campo também contribui com a investigação sobre o lugar para conhecer assim, sem dúvida, seus efeitos sobre desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaboradas e postas em prática.

Segundo Bourdieu (1996), “todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade”. Esta pesquisa pretende construir um esquema para pensar as instituições, escola e família assim representando os espaços sociais e simbólico do

território quilombo urbano Liberdade, bem como os agentes sociais de quem dele fazem parte.

Nesse mesmo caminho se possível será realizada uma etnografia dos espaços de escolarização, a fim de entender seus rituais, lugares de memórias, atividades na escola, notícias, reuniões, fotografias antigas, interações, tensões etc., pois esta ajuda a analisar o campo a partir da observação, como sugere Weber e Beaud (2014) diante os agentes sociais envolvidos. E os recursos de investigação que farão parte serão: uso de diários de campo, registro de áudio, pesquisas na internet, entrevistas, e principalmente, de uma etnografia das trajetórias das famílias para junto com eles construir um eixo argumentativo das relações das instâncias na contramão de um desencantamento da ideia de que a teoria explica tudo, e na difícil tarefa de trazer a potência da fala dos nossos agentes sem silenciá-la na escrita.

A relação que tenho com a comunidade Liberdade exige um olhar sobre a proximidade, o relacionamento afetivo e as possibilidades de discussão e estranhamento. Sou nascida e criada no território, o que me permite uma apropriação importante na análise da relação família e escola. Penso o distanciamento como uma possibilidade de olhar não no “calor” do acontecimento. De olhar a partir da mediação de uma série de instrumentos e leituras que permitirão problematizar noções, ou reforçá-las.

A família desempenha um papel fundamental na escolarização, haja vista o compromisso de transmitir aos seus filhos valores implícitos e incorporados que orientam suas ações frente à escola. Conforme Bourdieu (1998, p. 42-43), “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital”.

CONCLUSÕES (OU CONSIDERAÇÕES FINAIS)

O presente artigo mostra o interesse pela questão objetivando ajudar a compreender a contribuição do ensino na reprodução da desigualdade num contexto social como predominantemente de afro-brasileiro como o nosso território maranhense. Pautar o problema do valor que a educação escolar tem para diferentes grupos sociais e dos caminhos que a escola encontra para atrair e conservar as crianças, adolescentes e jovens oriundos de grupos mais distintos da instituição, compreendendo também a participação dos pais no processo de socialização dos processos de formação das identidades coletivas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; BELTRÃO, KaizôIwakami; FERRÃO, Maria Eugénia; SOARES, Sergei. (Org). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea. 2005. 202p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação/ Pierre Bourdieu: Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação, **Identidade negra e formação de professores/as; um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Disponível em Revista educação e pesquisa, São Paulo, v, 29. Nº 1 :jan./jan.2003.

MUNANGA, Kabengele. "**Superando o racismo na escola**." (org) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD,Brasil 2005.2º ed revisada.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. **Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 5.ed Editora vozes, 2000.183 p.

NOGUEIRA, Maria Alice de Lima Gomes; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Org). **Família e escola: Novas perspectivas de análise**. Editora vozes, 2013. 338 p.

AUTORES

Alex Maciel de Jesus

Licenciando em Geografia (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês). Atuou nos programas de formações de professores: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto Geografia "Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local" - Edital CAPES 07/2018; e no Programa Residência Pedagógica (PRP), no Projeto Institucional "Relação dialógica entre o contexto dos alunos e o conhecimento sistematizado: uma proposta interdisciplinar para a formação básica comum nacional" - Edital CAPES PRP 01/2020.

Carlos Benedito Rodrigues

Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Mestrado em Antropologia Social (Conceito CAPES 5). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Doutorado em Ciências Sociais (Conceito CAPES 5). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Atualmente é coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFMA e professor Associado do Programa de Pós-Graduaçao em Ciências Sociais, do Departamento de Sociologia e Antroplogia da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, atuando principalmente nos seguintes temas: diversidade cultural, relações étnico-raciais, e ações afirmativa. É Presidente do Centro de Estudos do Caribe no Brasil e Coordenador Geral da Associação Maranhense de Pesquisas Afro-Brasileiras.

Carmen Elisabete de Oliveira

Doutoranda do PPGL/Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, Campus de Cascavel/PR, Professora de Libras da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus de Realeza/PR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9645936920781067; https://orcid.org/0000-0002-8434-7962

Cleidiane Colins Gomes

Graduada em Letras, Especialista em política educacional(UNIFAP) e Mestranda em Educação na universidade Federal do Paraná (UFPR).

Cleison Oliveira da Silva

Licenciando em Geografia pelo (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês).

Clovis Costa dos Santos

Mestre em Planejamento Territorial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e licenciado em Geografia (IF Baiano Campus Santa Inês). Atualmente, é professor do Instituto Federal Baiano, campus Teixeira de Freitas. Integrou o quadro permanente de professores da Secretaria Estadual da Educação (BA). É membro do Grupo de Pesquisa em Questões Agrárias do IF Baiano (NEQA).

Cristina Maria Carvalho Delou

Doutora em Educação, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ.

Eryck Dieb Souza

Professor SME Canindé-CEr: Doutorando em Educação - UFC.

Fernando Rodrigues Nascimento

Professor da EEEP Júlio França, Licenciado em Matemática.

Francisco Antonio Nascimento

Professor da Rede Estadual do Ceará, Mestre Ensino de Ciências e Matemática – UFC, Membro do Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA / UFC), Membro do Laboratório de Pesquisas e Avaliações Métricas e Cultura Digital Maker (LABPAM/CDMaker) e-mail. professortoinhonasc@gmail.com

Graziela Bergonsi Tussi

Mestranda em Educação, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSUL), e em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade São Luís. Professora titular de Geografia e Cultura Digital, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo/RS.

Iza Reis Gomes

Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO; Professora do PPG Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO; Professora do PPG Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Pós-doutoranda do PPG em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

Kamila Alencar Matos

Mestre em Educação - UFC.

Karine Cristine Costa

Graduada em Ciências sociais - UEMA. Mestranda em Ciências Sociais - UFMA. Professora de Sociologia do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA.

Kathiara Dos Santos Silva

Licenciando em Geografia pelo (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Santa Inês).

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Professora do PPG Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Pós-doutoranda em História literária: circulação literária, análise de discursos literários e sociais pelo PROCAD Amazônia; E-mail: fatimamolinaunir@gmail.com

Maria Rosilane da Costa

Coordenadora da EEEP Marta Giffoni, Mestre em Educação - UFC.

Marta Lídia Linhares Pereira

Graduanda de Letras(português) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Paula Terres Carvalho

Mestra em Geografia pelo PPGGeo, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Especialista em Educação Socioambiental, pela Universidade de Passo Fundo (UPF), e em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pela UNIASSELVI. Professora de Educação Básica, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Railan Brito de Almeida

Licenciando em Geografia pelo (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano Campus Santa Inês).

Sara da Silva Pereira

Professora, Mestre e Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), e-mail: sarasummer20@yahoo.com.br

Victoria Soares Cardoso de Andrade

Graduanda de Letras(português) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG.

Wanessa Moreira de Oliveira

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociência e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz - IOC/FIOCRUZ e Assistente Social no IF Sudeste MG.

Editora
UNIESMERO

ISBN 978-658459993-2