Resiane Paula da Silveira (Org.)

# TRAÇOS E REFLEXÕES

# EDUCAÇÃO e ENSINO

5

2022

Editora UNIESMERO

Resiane Paula da Silveira (Org.)

# TRAÇOS E REFLEXÕES

# EDUCAÇÃO e ENSINO

5

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

S587p Traços e Reflexões: Educação e Ensino - Volume 5 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 127 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-94-9
DOI: 10.5281/zenodo.7490522

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-5.html**

***AUTORES***

**ADRIANA OLÍVIA ALVES**
**ARLETE MENDES ROSA**
**CAMILLA FRANCO REINALDO DE ANACLETO**
**CAROLINE COSTA PRADO**
**CÉLIA SEBASTIANA SILVA**
**FABRÍCIA FÁTIMA DE SOUSA**
**GABRIELA MARIA DA CRUZ SILVA**
**IZA REIS GOMES**
**IZOMAR DA SILVA OLIVEIRA**
**JOÃO FERNANDO COSTA JÚNIOR**
**JOÃO GOMES DE PONTES JUNIOR**
**JOSÉ MÁRIO DA SILVA**
**LEONARDO SILVA MORAES**
**LUIS CARLOS LOSS LOPES**
**MÁRCIA MARIA DE OLIVEIRA SANTOS**
**MARIA DE FÁTIMA CASTRO DE OLIVEIRA MOLINA**
**MÁRIO LEME**
**NORBERTO HUBER**
**PATRÍCIA SILVA VALVERDE RODRIGUES**
**PRESLEYSON PLÍNIO DE LIMA**
**TATIANE LIMA**
**WALKIRIA SANTOS COSTA**

# 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**<br>**O MENINO E O RIO: AS MATERI ALIDADES POÉTICAS DO LIVRO-OBJETO**<br>*Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina; Iza Reis Gomes* | ***8*** |
| **Capítulo 2**<br>**CIÊNCIA, RACISMO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO NA CIÊNCIA BRASILEIRA**<br>*Tatiane Lima* | ***23*** |
| **Capítulo 3**<br>**AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DISCENTE: UM BREVE ESTUDO SOB A ÓTICA DE JOHN DEWEY**<br>*João Fernando Costa Júnior; Presleyson Plínio de Lima; Fabrícia Fátima de Sousa; Izomar da Silva Oliveira; Leonardo Silva Moraes; Luis Carlos Loss Lopes; Márcia Maria de Oliveira Santos; Mário Leme; Norberto Huber* | ***43*** |
| **Capítulo 4**<br>**ESCOLA, ENSINO DE GEOGRAFIA E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**<br>*João Gomes de Pontes Junior; Arlete Mendes Rosa* | ***64*** |
| **Capítulo 5**<br>**O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA EM TEMPOS DE DESPEDIDAS**<br>*Camilla Franco Reinaldo de Anacleto; José Mário da Silva* | ***78*** |
| **Capítulo 6**<br>**SABORES E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COZINHA**<br>*Gabriela Maria da Cruz Silva; Walkiria Santos Costa* | ***91*** |
| **Capítulo 7**<br>**SEXTOU NA 44: O USO DO JOGO DE TABULEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**<br>*Caroline Costa Prado; Adriana Olívia Alves* | ***102*** |
| **Capítulo 8**<br>**A LEITURA DE POEMAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NAS TURMAS DOS SEXTOS ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA**<br>*Patrícia Silva Valverde Rodrigues; Célia Sebastiana Silva* | ***114*** |
| **AUTORES** | ***122*** |

Capítulo 1

# O MENINO E O RIO: AS MATERIALIDADES POÉTICAS DO LIVRO-OBJETO

*Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina*
*Iza Reis Gomes*

# *O MENINO E O RIO*: AS MATERI ALIDADES POÉTICAS DO LIVRO-OBJETO

***Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina***

*Doutora em Letras pela UNESP; Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do PPG Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; E-mail: fatimamolinaunir@gmail.com*

***Iza Reis Gomes***

*Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO; Professora credenciada no PPG Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br*

**Resumo:** As materialidades que compõem o livro-objeto *O menino e o rio* atuam na construção de sentidos como marcas de uma produção atenta aos desafios e dinâmicas de apreensão. Em sua densidade poética, o projeto gráfico da obra expande os sentidos do texto e convoca o leitor para participar de um intenso diálogo que se traduz pelas vias da imaginação mediada pela palavra e pela imagem. Partindo dessa configuração, a proposta deste artigo consiste em analisar a atuação das materialidades da obra *O menino e o rio*, do escritor Rubens Cavalcante, a partir da disseminação de sentidos gerados pelo projeto gráfico na relação com o verbal e com o visual. A fundamentação teórica constitui-se a partir dos conceitos relacionados à literatura infantil e juvenil, ao livro ilustrado e ao letramento literário, a partir das concepções de Colomer (2017), Linden (2018), Menegazzi e Debus (2020) e Moraes (2008). O percurso metodológico desenvolve-se pela identificação teórica e conceitual dos elementos que compõem o livro-objeto, seguida da análise das materialidades da obra, com foco projetado para as relações entre o projeto gráfico, as imagens e o poema na obra. Em O *menino e o rio* as materialidades trazem a marca da dimensão estética do projeto gráfico, do verbal e do visual. Em suas especificidades constitutivas de formato e espacialidade, esses elementos atuam como vias apreensão imediata e significativa da obra.
**Palavras-chave:** Literatura infantil e juvenil. Materialidades. Letramento literário. O menino e o rio.

**Abstract:** The materialities that make up the object-book *O Menino e o rio* act in the construction of meanings as marks of a production attentive to the challenges and dynamics of apprehension. In its poetic density, the graphic design of the work expands the meanings of the text and invites the reader to participate in an intense dialogue that is translated through the paths of imagination mediated by words and images. Based on this configuration, the purpose of this article is to analyze the performance

of the materialities of the work *O menino e o rio,* by the writer Rubens Cavalcante, from the dissemination of meanings generated by the graphic design in relation to the verbal and the visual. The theoretical foundation is based on concepts related to children's and youth literature, illustrated books and literary literacy, based on the concepts of Colomer (2017), Linden (2018), Menegazzi and Debus (2020) and Moraes (2008). The methodological course is developed by the theoretical and conceptual identification of the elements that make up the book-object, followed by the analysis of the materialities of the work, with a projected focus on the relationships between the graphic project, the images and the poem in the work. In *O Menino e o rio*, the materialities bear the mark of the aesthetic dimension of the graphic project, both verbal and visual. In their constitutive specificities of format and spatiality, these elements act as means of immediate and meaningful apprehension of the work.
**Keywords:** Children's and Youth Literature. Materialities. literary literacy. O menino e o rio.

## INTRODUÇÃO

A obra *O menino e o rio* (2017), de Rubens Vaz Cavalcante, ilustração de Mara Perpétua e projeto gráfico de Luara Monteiro, publicada pela Temática Editora, tem suas materialidades marcadas pela densidade estética dos seus elementos composicionais. Associados ao formato, marcado pelo formato sanfonado das páginas, os enunciados verbal e visual marcam o diferencial estético do projeto gráfico da obra.

Partindo dessa configuração, a abordagem proposta neste estudo tem como foco de análise os elementos das materialidades do livro-objeto. Em suas estruturas constitutivas, texto, imagens e projeto gráfico desvelam a plasticidade poética que se entrelaça e harmonicamente atua na construção de significados no processo de apreensão da obra.

Essa perspectiva de análise tem como base de fundamentação teórica os conceitos que envolvem o design do livro infantil e juvenil, o projeto gráfico e a diagramação do livro ilustrado, partir das concepções de Sophie Van Der Linden (2018), Odilon Moraes (2008), Douglas Menegazzi e Eliane Debus (2020). Relacionar essas questões teóricas com os elementos da materialidade da obra é o alinhavo da investigação proposta. Partindo da identificação conceitual desses elementos, a análise é projetada para a atuação do projeto gráfico nas relações de sentido que se instauram com o poema e com as ilustrações.

Os recursos que se entrelaçam na composição das materialidades em *O menino e o rio* aliam-se à proposta enunciativa da obra revelada nas estruturas constitutivas do projeto gráfico, do poema e das ilustrações. O desdobramento das páginas em formato sanfonado atua na construção de caminhos que possibilitam uma apreensão mais significativa de suas materialidades.

## *O menino e o rio* em suas materialidades poéticas

As materialidades do livro infantil e juvenil revelam o campo fecundo que se abre para o estudo das interações entre texto e imagem como acesso significativo para o contato do leitor com a obra. Junto com o livro ilustrado, o livro-objeto carrega também essas propriedades composicionais que provocam no leitor a interatividade por meio de uma performance perceptiva, seja visual, sonora ou tátil. Nesse sentido, as características do projeto gráfico também atuam como elemento dessa composição literária, haja vista a combinação de elementos "para a formação de significados impossíveis de serem construídos ou percebidos de outro modo" (MENEGAZZI; DEBUS, 2020, p. 21). Dessa forma, na obra *O menino e o rio*, essa materialidade revela-se visível na dinâmica da linguagem verbal e visual que, em suas diferentes manifestações, colabora para a construção de significados no ato de apreensão da obra.

A compreensão de projeto gráfico ganha um contorno diferenciado a partir das relações que Odilon de Moraes estabelece entre a obra e a apreensão do leitor. Não por acaso, o escritor e ilustrador associa o projeto gráfico do livro infantil e juvenil à ideia de corpo e alma. A ideia de corpo está vinculada à "forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não? Etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos" (MORAES, 2008, p. 49). A alma, por sua vez, está ligada ao interior, ao conteúdo que se desvela no contato e se revela aos olhos do leitor "à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar" (2008, p. 49). Portanto, por ser a via imediata de acesso, o projeto gráfico convoca para si o papel de suscitar o primeiro olhar de encantamento sobre a sua materialidade. Influenciado por esse olhar, o caminho a ser percorrido pelo interior e pela atmosfera da obra não é desprovido do fascínio gerado no encontro com a forma, ou seja, com o "corpo".

Em *O menino e o rio*, os caminhos propostos pelo poema narrativo conduzem o leitor ao universo de um rio que se forma com as águas da imaginação e da poesia. A concretização dessa imagem do rio se revela no desdobramento das páginas do livro, estabelecendo, assim, uma estreita relação de sentido com os demais elementos que compõem a materialidade da obra. Nesse engendramento, o projeto gráfico, estruturado no formato sanfonado, é o eixo por onde veiculam os sentidos que atravessam o poema e as ilustrações. Ao encontro dessa configuração,

> a dimensão material do livro atua como elemento complementar à história, enriquecendo não apenas a dimensão estética, mas também atuando para que o leitor tenha em mãos obras que o estimulem, que promovam leituras polissêmicas e que o leve a exercitar a imaginação e criatividade; formatos que ao influenciarem no modo como como o leitor interage com o texto, modificam a experiência de leitura como um todo (RUIZ; MARTINS, 2013, p. 08).

Esses aspectos conduzem ao entendimento de que a confluência poética entre a palavra e a imagem em *O menino e o rio* protagoniza a composição das espacialidades do texto nas suas diferentes camadas de apreensão. Em suas estruturas expressivas, palavras e imagens redimensionam o campo de percepção do leitor, em especial, pelo projeto gráfico que, em seus desdobramentos, inova na materialidade do livro-objeto.

Na investigação sobre os elementos fundamentais do design do livro infantil ilustrado contemporâneo, Menegazzi e Debus 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 está direcionada para os elementos relacionados à materialidade que abrange o formato, a disposição do texto e das ilustrações que se resvala na diagramação do livro-objeto *O menino e o rio*.

Por todas essas características, a materialidade do livro ilustrado contemporâneo, segundo Menegazzi e Debus, “é um dos principais aspectos de design pela qual o leitor terá contato com a narrativa”. Quanto ao formato, os autores pontuam que “pode colaborar com os significados da narrativa, pois possui uma materialidade que permite, entre outros aspectos, a interação com o público” (2020, p. 26-27). Nas considerações pontuadas, identificamos o papel que assume o formato

da obra na interação com o leitor, por ser o elemento tátil por onde veiculam os primeiros contados de apreensão. Ao encontro dessa perspectiva, o objeto-livro *O menino e o rio* também se constitui no formato sanfonado das páginas que dá forma ao rio e tece a rede de significados que entretece texto e imagens.

O engendramento desses recursos na tessitura narrativa é anunciado na composição da capa e da quarta capa. Em suas estratégias composicionais, dão visibilidade à enunciação gráfica que perpassa toda a espacialidade do texto, caracterizada, segundo Cláudia Barbieri, "pelo uso de recursos artísticos e plásticos empregados na sua composição, tais como ritmo, sonoridade, pausas, repetições e outros" (2009, p. 122). Por esse viés, importa considerar a interação entre texto e imagem integrados à rede de sentidos que perpassa o espaço enunciativo da obra.

O percurso das águas atravessa o projeto gráfico e dialoga com o enunciado verbal por meio das ilustrações que evocam o sentido de encanto que contorna o rio navegado pelo menino. Nesse rio de encantos, peixes e menino navegam no movimento de um balé orquestrado na correnteza das águas e nos ritmos das palavras:

ERA UM MENINO
MEIO AVOADO
NÃO TINHA MEDO
DE VIAJAR
TOMOU UM GOLE
DE POESIA
NUM CERTO DIA
PRA FLUTUAR

MAS AO CONTRÁRIO
DO QUE PENSARA
EM VEZ DO CÉU
PARA VAGAR
TINHA ERA UM RIO
UM RIO LINDO
CHEIO DE ENCANTOS
A NAVEGAR

PRA SEU ESPANTO
VIERAM PEIXES
DE TODA ESPÉCIE
PRA CONVERSAR
VEIO A SARDINHA
LHE DEU UM BEIJO
E ALGUNS POEMAS
PARA BRINCAR

VEIO A PIRANHA

– QUE LINDOS DENTES
E DEU-LHE UM SONHO
PARA ILUSTRAS
COM LINDAS CORES
DE ARCO-ÍRIS
POTES DE OURO
DE RIO E MAR
(CAVALCANTE, 2017)

Na encenação desse universo maravilhoso, o diálogo entre o menino e os peixes também é marcado pelo estranhamento da presença da guerra naquele espaço. No entanto, a guerra dos peixes é contra a ação humana de exterminar os peixes com a contaminação das águas do rio com o mercúrio.

É GUERRA CONTRA
A EXTINÇÃO DA RAÇA
QUE O MERCÚRIO
VEM DESTRUIR
E O LIXO PODRE
QUE TODO DIA
SOMOS FORÇADOS
A ENGOLIR

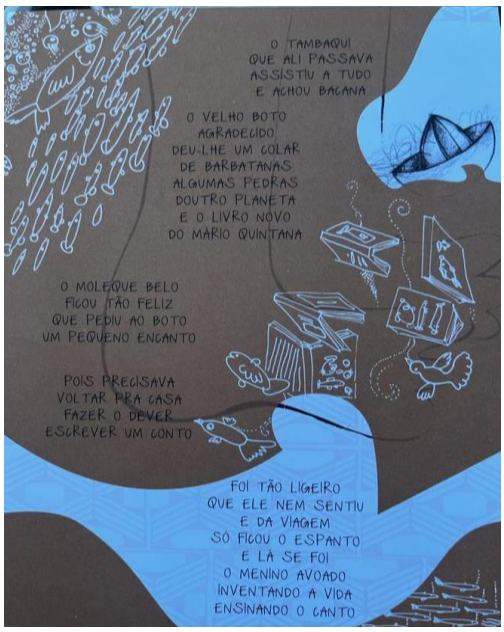
O BOM MENINO
ENVERGONHADO
PEDIU DESCULPAS
PELA RAÇA HUMA
O TAMBAQUI
QUE ALI PASSAVA
ASSISTIU A TUDO
E ACHOU BACANA
(CAVALCANTE, 2017).

Todavia, essa nuance crítica não ofusca a beleza poética que marca a simplicidade composicional de cada estrofe. Além do humor gerado pela imagem do boto dançando tango com o mandi, o problema da guerra pela sobrevivência é atenuado com o presente do boto para o menino: o livro novo do Mário Quintana. Nesse presente há um indicativo de continuidade do encanto que, pela força da palavra poética, atravessa diferentes águas, territórios e gerações. A poesia apresenta-se como um caminho para amenizar os males do mundo.

No universo encantado do rio, tudo é possível e o encanto tem continuidade na escrita de um conto. O gesto de registrar o espanto e o encanto da viagem pode ser compreendido como a possibilidade de reinvenção da vida pela palavra que

sempre se renova na surpresa do encontro. Na busca de inventar a vida e ensinar um canto, o menino escreve um conto, uma forma de prosseguir com o encanto.

Figura 1 – texto e imagens




Fonte: (CAVALCANTE, 2017)

Em consonância com a proposta enunciativa da obra, verbal e visual intensificam a força expressiva do rio e a relação poética do encanto que envolve rio e menino. Nesse sentido, Colomer afirma que “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). Na espacialidade da obra, a ilustração expande os significados do texto pelas diferentes perspectivas em que o poema narrativo se mostra ao leitor. Em seus desdobramentos, verbal e visual estimulam diferentes percepções na construção dos significados que envolvem rio e menino no poema.

**Os desdobramentos do projeto gráfico na obra**

No posfácio “A ilustração em foco”, presente na obra *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*, Nelly Novaes Coelho (2008) aponta para a relação de sentido que envolve o leitor e os elementos da construção do livro-objeto, entre eles, o projeto gráfico. Tendo em vista essa relação, afirma: “A palavra cria o texto, o qual serve de fonte para a criação da imagem, cuja

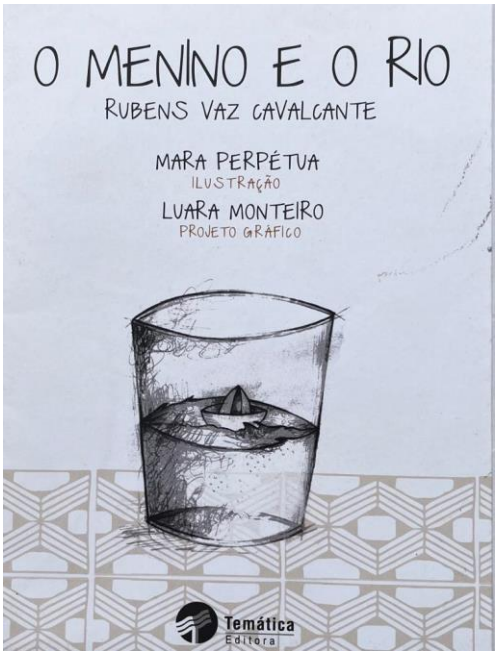
tarefa é dialogar e expandir os sentidos do texto de modo a provocar, no leitor-aprendiz (a criança e o adolescente), o 'olhar de descoberta que fará dele um leitor criativo'". Torna-se compreensível, portanto, o importante papel desses elementos na apreensão significativa da obra, isto é, nos modos de ler a sua materialidade. Por essa via de entendimento, ganha visibilidade a atuação do projeto gráfico na obra *O menino e o rio*, no sentido de ampliar as dimensões de leitura dos enunciados verbal e visual que integram o livro-objeto.

Sobre o surgimento do que se concebe como livro-objeto, Marcelo Terça-Nada afirma:

> Vários artistas e poetas se debruçaram sobre o livro o recriando enquanto objeto. Fazendo diversas experimentações com sua forma, funcionalidade e materialidade, casando em inúmeras possibilidades imagem, escrita e meio. Dessas variadas experiências é que surgiram os livros-objeto, que extrapolam o conceito livro rompendo as fronteiras comumente atribuídas aos livros de leitura para se assumirem como objetos de arte. No livro-objeto, a narrativa literária é substituída por uma narrativa plástica (TERÇA-NADA, 2002).

Os elementos convocados para a construção do livro objeto já se anuncia na elaboração da capa. O enunciado visual, constituído com a ilustração de um copo com a imagem de um barquinho de papel sobre a água, atua como elemento articulador na construção dos sentidos que perpassam todo a obra:

Figura 2 – Capa




Fonte: (CAVALCANTE, 2017)

Os elementos paratextuais, segundo Menegazzi e Debus “podem ser minuciosamente planejados em função de contextualizar e reforçar assuntos da história” (2020, p. 46). Portanto, a ilustração da capa cumpre o papel de criar expectativas e suscitar o imaginário do leitor quanto às possíveis relações com a história a ser lida. O diálogo com o poema se instaura a partir dos primeiros versos que narram a viagem do menino pelo rio:

Figura 3 – O gole de poesia

Fonte: (CAVALCANTE, 2017)

As estrofes iniciais conduzem ao entendimento de que a água no copo representa o gole de poesia que redimensiona todo o percurso das águas na história contada no poema. Ao ser ingerida, a água se transforma no rio de encantos por onde o menino navega em uma viagem conduzida pela imaginação. As águas se desdobram em todas as páginas, trazendo consigo as palavras e as ilustrações que preenchem todo o projeto gráfico da obra, uma marca diferenciada nessa produção literária.

A posição ocupada pela imagem e pelo texto na página dupla do livro intensifica a apreensão dos sentidos em *O menino e o rio.* Sobre os efeitos desse trabalho de diagramação, Linden considera que “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 dos poemas narrativos curtos e bem-humorados que contam a história da viagem do menino no rio.

Na ilustração do menino bebendo a água, a imagem ocupa o espaço da página dupla, um efeito que contribui para valorizá-la. Assim, “o leitor passa sucessivamente

da observação da imagem para a leitura do texto, cada um se desvelando em alternância" (LINDEN, 2018, p. 68). A forma como imagem e texto se inscrevem no espaço da página dupla registra a dinâmica que envolve os discursos visual e verbal em todo o percurso do poema. Pela disposição das imagens e das estrofes, veiculam os efeitos da relação simbólica que une o menino ao rio. Portanto, o formato visual do rio na espacialidade do texto desvela as relações de sentido entre percepção e imaginação, que dão contorno ao rio encantado que flui no imaginário do menino.

Em sua abordagem sobre os caminhos para ler o texto visual, Graça Ramos dá destaque ao projeto gráfico de um livro que "pode ser inovador já na materialidade do objeto, apresentando um formato diferente, que requer cortes especiais". Na obra *O menino e o rio*, essa inovação se dá no desdobramento das páginas que acompanha o percurso da água ingerida pelo menino. Com esse formato, o livro surpreende pela forma como texto e imagem interagem com o leitor. Portanto, o copo ilustrado na capa serve de liame para os sentidos que perpassam todo o poema, a partir da presença da água e sua relação com o menino, com o rio e com a poesia.

Em *O menino e o rio*, a estrutura do texto convoca para si um olhar diferenciado do leitor sobre os elementos que constituem o poema. Palavras, ritmo e rimas dão o tom do diálogo entre peixes e menino nas águas do rio. As qualidades estilísticas do texto, segundo Menegazzi e Debus, 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 e visual. Logo, atuam no preenchimento de lacunas, em consonância com o mundo ficcional convocado pela obra. Segundo a formulação teórica de Luís Camargo, 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 (CAMARGO, 2006, p. 118). Na obra, a convergência desses elementos é desvelada pelo formato da obra, isto é, por meio do desdobramento das páginas que gera a imagem do rio.

Há, portanto uma disseminação de sentidos na articulação desses elementos que, por sua vez, dão o direcionamento e o ritmo de leitura gerado pela confluência

do verbal com o visual. Nesse sentido, Moraes aponta para os modos de leitura realizados em consonância com o projeto gráfico do livro:

> O projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa (MORAES, 2008, p. 50).

Ao encontro dessa configuração teórica, o projeto gráfico em *O menino e o rio* é um aspecto relevante, pois o próprio formato do livro que se abre mostrando o percurso das águas tem significação. No processo de apreensão da obra, a visão e o tato são requisitados para percorrer os espaços das páginas sanfonadas correspondendo, assim, à ideia de ler conforme a indicação suscitada pelo projeto gráfico.

A organização do conteúdo no espaço das páginas na obra, ou seja, a diagramação entre texto e imagem "implica diretamente nas relações de leitura de acordo com a distribuição gráfico-espacial no formato da página dupla" (MENEGAZI; DEBUS, 2020, p. 30). Essa distribuição em *O menino e o rio* é materializada pela presença do enunciado verbal sobre o visual. Na obra, não há um espaço diferenciado a ser ocupado pelo texto ou pelas ilustrações, pois as duas linguagens interagem no preenchimento das espacialidades:

Figura 4 – O percurso do rio

Fonte: (CAVALCANTE, 2017)

Na obra, as espacialidades das páginas são ocupadas por um emaranhado de formas, cores e traçados sem moldura, constituindo uma 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 imagens, palavras e cores pode ser associada aos registros da imaginação do menino e sua navegação pelo rio encantado.

Assim estruturados, texto e imagens atendem ao propósito de dar fluidez à imaginação do menino, uma vez que, organizados no mesmo espaço da página, possibilitam uma “leitura mais dinâmica por meio dessa sucessão de imagens e textos curtos” (LINDEN, 2018, p. 69). Na montagem da história, por meio do encadeamento de uma página para outra, essa dinamicidade potencializa a interação entre o leitor e a obra.

No verso das páginas que se desdobram na quarta capa, o enunciado verbal cede lugar para as ilustrações. Na ausência do verbal, o visual assume a função de “expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras” (RAMOS, 2011, p. 146). Os traços simplificados das ilustrações estabelecem proximidade com o código visual infantil, na representação dos elementos convocados para a composição da obra. A disponibilidade das ilustrações cria ritmos visuais, produzindo um movimento sequenciado no sanfonado das páginas:

Figura 4 – As ilustrações

Fonte: (CAVALCANTE, 2017)

Assim dispostos, verbal e visual jogam com a nuance poética e lúdica do encontro do menino com os peixes. Dessa forma, a materialidade do livro também atua na compreensão da temática que une o poema e as ilustrações. De acordo com Linden: “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). Na obra, esse trabalho ganha visibilidade por meio do projeto gráfico, no desdobramento das páginas que revela o formato da água do rio, bem como por meio do conteúdo perpassado com o fio do humor no diálogo entre peixe e menino.

Convergem para esse elemento do design do livro-objeto os demais elementos relacionados à qualidade estilística do texto e das ilustrações. Assim articulados, imagens e palavras, reciprocamente, atuam na construção dos sentidos que fluem da história do menino no encontro com os peixes no seu rio encantado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar direcionado para os elementos da materialidade da obra *O menino e o rio* seguiu pela apreensão dos recursos convocados para a construção do projeto gráfico, por meio 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 e imagem integrados à rede de sentidos que perpassa o espaço enunciativo da obra.

Em *O menino e o rio*, os modos de ler as materialidades da obra revelam a dimensão de um percurso de construção literária de sentidos, possível de ser experienciado na apreensão do projeto gráfico, do texto e das imagens. Em suas diferentes formas de expressão artística, aliam-se à proposta enunciativa da obra e intensificam a apreensão das diferentes camadas significativas do texto. O formato sanfonado das páginas intensifica a indissociável relação que esses elementos mantêm com os enunciados verbal e visual nas espacialidades da obra.

## REFERÊNCIAS

BARBIERI, Cláudia. Arquitetura literária: sobre a composição do espaço narrativo. In: BORGE FILHO, Ozíris; BARBOSA, Sidney (Org.). **Poéticas do espaço literário**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.

CAMARGO, Luís. **Encurtando o caminho entre o texto e ilustração**: homenagem a Angela Lago. Campinas, SP. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CAVALCANTE, Rubens Vaz Cavalcante. **O menino e o rio.** Porto Velho: Temática Editora, 2017.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual***.* Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

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 Mercado livre, 2020.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis***: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RUÍZ, Tássia; MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas. A função do formato: a influência das dimensões na organização da mensagem no livro ilustrado. In: Sociedade Brasileira de Design da Informação – SBDI (Congresso). Anais do 6º Congresso Internacional de Design da Informação. Recife, PE. V.I. n. 4, 2013, 1 – 8p.

TERÇA-NADA!, Marcelo. **Relações entre imagem e escrita nas artes**. **Etcetera**: revista eletrônica de arte e cultura, São Paulo, v. 8, mar/jun. 2002. Bimestral. Disponível em: https://marcelonada.redezero.org/relacoes-entre-imagem-e-escrita-nas-artes/. Acesso em: 14 dez. 2022.

Capítulo 2

# CIÊNCIA, RACISMO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO NA CIÊNCIA BRASILEIRA

*Tatiane Lima*

# CIÊNCIA, RACISMO E EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO SOBRE O PROTAGONISMO NEGRO NA CIÊNCIA BRASILEIRA

***Tatiane Lima*[1]**

*Divulgadora Científica, bacharela em Comunicação Social - Jornalismo (PUC-Rio/2010) e em Ciências Sociais (UFRJ/2014), especialista e mestranda em Divulgação Científica pela Fiocruz (2021 e 2023). Em 2013, fez intercâmbio em Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade da Beira Interior (UBI, Portugal) pelo Programa Santander Universidades Luso-brasileiras. Atua na comunicação para o terceiro setor, instituições públicas, privadas e internacionais.*

**Resumo:** A partir da perspectiva histórica, este trabalho apresenta com os discursos vigentes em cada época afetam a produção de conteúdo sobre ciência em livros escolares, em especial as ciências de matriz africana. Partimos nessa pesquisa das publicações de livros de cunho eugenista e terminamos com uma proposta de um livro afrocentrado sobre o protagonismo negro na ciência brasileira. A partir dessa análise buscou-se identificar registros sobre o protagonismo das populações negras na ciência. Ao fim da pesquisa, foi feita uma breve proposta de conteúdo para um livro didático que faça uma releitura das disciplinas escolares a partir de uma visão afrocêntrica do ensino. Essa proposta visa contribuir a aplicação da Lei 10.639/2003 que obrigada o ensino e cultura da história e cultura de matriz africana nas escolas. Compreendendo que na prática as ciências de matriz africana não são conhecidas por grande parte dos educadores, portanto, não são ensinadas aos alunos. Ao fim da pesquisa, há uma proposta de conteúdo para um livro didático que faça uma releitura das disciplinas escolares a partir de uma visão afrocêntrica do ensino.
**Palavras-chaves:** descolonização do currículo, ensino de ciências, educação científica, divulgação científica.

**Abstract:** From the historical perspective, this work presents, with the discourses in force in each era, the production of content about science in school books, especially as sciences of African origin. We started in this research with the publications of eugenics books and ended with a proposal for an Afro-centered book on black protagonism in Brazilian science. Based on this analysis, we sought to identify records about the protagonism of eligible black women in science. At the end of the research,

[1] **Informações da autora**
Tatiane de Oliveira Lima
Mestranda em Divulgação da Ciência, Tecnologia e Saúde na Fiocruz
*tatianeolima@yahoo.com.br*
ORCID: 0000-0003-3086-6027
*Link* Lattes: https://www.linkedin.com/in/ttatianelimaa/

a brief content proposal was made for a textbook that reinterprets school subjects from an Afrocentric view of teaching. This proposal aims to contribute to the application of Law 10.639/2003, which obliges the teaching and culture of African history and culture in schools. Understanding that in practice the sciences of the African matrix are not known by most educators, therefore, they are not taught to students. At the end of the research, there is a content proposal for a textbook that reinterprets school subjects from an Afrocentric view of teaching.
**Keywords:** curriculum decolonization, science teaching, science education, science communication.

## INTRODUÇÃO

> *[...] costuma-se descobrir que a "teoria" ou as "teorias" são visões ocidentais da sociedade e da cultura bem-estabelecidas, [...] baseadas no pensamento e na experiência filosóficos acadêmicos e populares europeus, que depois são aplicados à humanidade como um todo. (OWUSU, 2016, p.206).*

No período colonial, "a camada senhorial organizava e mantinha a instrução escolar para si" (ARAÚJO, SILVA, 2005, p.65). Entretanto, uma educação informal dos negros escravizados era possível "tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas" (ARAÚJO, SILVA, 2005, p.69). E, mesmo havendo várias "políticas de negação do reconhecimento do direito às diferenças" (CRUZ, 2005, p. 17), sempre existiram espaços de ensino não-formais, um exemplo é a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco (SAMLP). Em 1843, a sociedade divulgava ao público aulas de geometria e mecânica aplicada às artes onde muitos de seus aprendizes eram escravos (LUZ, 2016, p.128).

Ao longo da história, negros e negras são representado(a)s, "em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania" (SILVA, 2005, p. 21). Em *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*, Ana Célia da Silva avalia 15 livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental dos anos de 1990 dos quais apenas cinco "apresentaram uma representação

[imagética] sem estigmas, porém com baixa frequência de personagens ilustrados negro" (SILVA, 2011, p.137).

Em 1980, Fúlvia Rosemberg analisou 157 textos escritos entre os anos de 1930 e 1950 e constatou diversas referências depreciativas dirigidas às pessoas negras. Para o ensino médio, uma análise similar poderia ser feita ainda que os livros do ensino médio não sejam ilustrados. Seria possível analisar as formas de construção das narrativas que moldam o imaginário sociorracial dos alunos. Nos livros didáticos do ensino médio, o adolescente deixar de ter o recurso das ilustrações, salvo fotografias, charges e outras imagens importadas de outras fontes, mas ele continua sendo educado a partir de narrativas pedagógicas. E mesmo diante de todos os problemas da escola a:

> [...] procura da instrução, da educação, como forma de mobilidade e contribuição para a nação sempre foi uma meta perseguida pelos afro-brasileiros. Homens de cor com instrução elevada distinguiram-se antes e após a abolição" (SILVA, 2011, p.81).

O desafio da educação científica é ainda maior quando se trata da ciência africana e afrodiaspórica. Se já é difícil inserir o negro como mero personagem em um livro didático, torna-se quase impossível inseri-lo como um cientista. Contudo, educadores e divulgadores científicos compreendem que "educar para ciência é uma forma de promover a cultura científica, objetivando fazer da ciência algo pertinente e ligado à cultura de um povo" (PORTO, MORAES, 2009, p.102). Existe (ou há espaço para que exista) uma cultura científica afro-brasileira?

## A Cultura científica Afrobrasileira

Em toda a diáspora africana e no próprio continente africano há uma estratégia de importar valores culturais e teorias científicas vindas do exterior. Esse movimento de importação de valores externos à cultura é marcante em ex-colônias europeias. Não se trata da coexistência de culturas contemporâneas num viés globalizado, mas de um movimento de negação (ou de desqualificação) da própria identidade cultural. Se trata menos ainda, de uma suposta inexistência de método científico nas produções de conhecimento de matriz africana. Essa rejeição as produções negras têm origem no processo colonizador.

Como nos lembra Munanga (2005-2006, p.49), após a Conferência de Berlim - realizada entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885 em que diversos países

europeus compareceram para discutir a partilha da África - surge dois movimentos sistemáticos de “mundialização da colonização do continente africano”:

> [...] o direct rule ou a administração direta francesa, que visa assimilação dos povos colonizados dentro do modelo racista universalista destruidor das identidades não-ocidentais, por outro o indirect rule ou a administração indireta britânica, que visa à aculturação dos povos colonizados, num processo que declaradamente pretendia conservar as identidades tradicionais para não criar choques desnecessários que poderiam prejudicar o processo (MUNANGA, 2005-2006, p. 49-50).

É imperioso dizer que Portugal teve grande participação nessa conferência. Compreende-se, a partir disso, que o projeto de colonização do Brasil também se tornou sistema e desde o início esforçou-se para garantir o apagamento da cultura africana. Não apenas pelo gesto simbólico de dar a volta na árvore do esquecimento denuncia essa intenção, mas as próprias leis de proibição de uso de idioma nativo a explicitam. Como consequência, da partição do continente, os africanos ainda hoje não são reconhecidos como produtores de ciências, em parte, por serem considerados povos “‘pré-alfabetizados’, ‘analfabetos’, ‘culturas sem escrita’” (YANKAH, 2016, p.151). Em parte, por uma suposta ausência de rigor científico que existiria somente nos países “avançados” cientificamente. Essa premissa desconsidera o pioneirismo científico africano em diversas áreas.

Como nos lembra Yankah (2016, p.143), há uma “desqualificação do discurso acadêmico da África como sendo não acadêmico”. A produção acadêmica costuma usar referências europeias nas pesquisas baseando-se num classicismo literário. Essa valorização etnocêntrica europeia sempre ocorreu no continente africano e foi transportada, no processo de colonização, para as diásporas africanas. Assumir uma cultura científica afro-brasileira é reconhecer o Brasil como um país que importa o conhecimento africano e o transmuta.

As obras, as descobertas e as invenções científicas produzidas por africanos e negros em diáspora costumam sofrer “rejeição pelo establishment” - para usar uma expressão cunhada professor Pio Zirimu em carta a Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 2016, p. 27) – por estarem (in)diretamente relacionada a uma questão étnico-racial. Não é possível pensar uma ciência de matriz africana sem considerar as vivências do povo e sem relacionar o todo às teorias desenvolvidas. A experiencia empírica é uma premissa para a produção do conhecimento africano. É necessário antecipadamente compreender as bases para a produção desse

conhecimento para então entender o que dele foi importado pela diáspora afro-brasileira.

Para compreender, ensinar e divulgar a ciência africana e afrodispórica precisamos lembrar que a divulgação da ciência é uma “ação coletiva de cientistas, professores, divulgadores da ciência, jornalistas, especialistas em museus, estudantes e todas as pessoas envolvidas com o trabalho científico e sua divulgação” (MASSARANI, MOREIRA, 2021, p. 128). E deve ter como uma de suas metas.

> [...] reconhecer e valorizar os aspectos culturais e humanísticos da ciência, bem como o reconhecimento da importância de saberes e práticas populares e tradicionais, dentro de uma visão mais ampla do conhecimento espalhado na sociedade. Por outro lado, se deve ter como referência importante direção apontada pela “ciência cidadã”, que valoriza a aprendizagem e a construção coletiva do conhecimento e sua apropriação social, bem como desenvolve uma prática da divulgação científica que incorpora muito mais as pessoas nas atividades investigativas (MASSARANI, MOREIRA, 2021, p. 128).

Os divulgadores científicos vêm pouco a pouco descolonizando o pensamento, mas para eficácia desse movimento é preciso buscar referenciais próprios de cada uma das comunidades científicas. O recurso a perspectiva histórica das produções científicas dessas comunidades nos ajuda a elaborar conteúdos que atendam a esta demanda. Fazer uma leitura do afrodiaspórico usando uma literatura eurocentrada pode manter os cientistas negros e negras a margem dada a sua descontextualização. Essa é a prerrogativa para a elaboração do livro didático digital sobre o protagonismo negro na ciência brasileira com olhar afrocentrado, sob o qual o sumário é discutido nessa pesquisa.

## A relevância do livro

Há um debate pouco explorado sobre a inserção do movimento eugenista na educação. Contudo, convém dizer que, além das propostas de “políticas educativas”, os adeptos desse movimento escreveram alguns livros didáticos. Muitos desses livros foram distribuídos em escolas públicas. Em 1929, a Imprensa Oficial da Bahia publicou o livro de conteúdo eugenista Pelo Futuro do Brasil, de Euvaldo Diniz Gonçalves (NOGUEIRA, 2019, p. 147). No mesmo ano, foi publicado o Album Infantil: o livro das crianças, de autoria de Augusto Wanderley (VERZOLLA, 2013, p. 61). Sete anos antes, em 1922, a Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo aprovou o

*Sciencias physicas e naturaes, hygiene: de accôrdo com o programma oficial*, de autoria de Miguel Milano (Idem, Ibidem, p. 57).

Em 1923, tivemos o livro História Natural ou o Brasil e suas riquezas e algumas noções de hygiene: para uso das escolas (Idem, Ibidem, p. 58). E, dez anos depois, em 1933, o livro Brasil Eugenico, por João Toledo e Ulysses Freire (Idem, Ibidem, p. 65). Essas não foram nem de longe as únicas obras produzidas por adeptos desse movimento, mas elas são alguns exemplos bem documentados e pesquisados sobre o tema.

Não somente livros com propostas eugênicas foram incorporados no ensino público, mas livros explicitamente racistas foram usados durante muito tempo nas escolas. O uso de alguns desses livros só foram suspensos após inúmeras denúncias de ativistas do movimento negro, como o livro O sonho de Talita, publicado pela Editora Didática. Há dezenas de livros analisadas por pesquisadores como já dito antes com teor racistas em suas páginas. De modo geral, o que se pode dizer de um livro didático brasileiro em relação a sua abordagem do aspecto cultural e científico negro é:

> Ao analisarmos pesquisas a respeito dos livros didáticos, não temos dúvida em afirmar que a escola – mesmo a pública – é "branca", que agride os alunos de outros grupos étnicos em seus textos e imagens. Os próprios teóricos, quando produziam – ou produzem – seus materiais pedagógicos, não enxergam o Brasil na sua totalidade (ROCHA, 2005, p.214).

Portanto, se faz necessário propormos obras que sirvam de apoio ao ensino antirracista. A relevância de um livro didático digital para o ensino das relações étnico-raciais, ou mesmo inserção do tema no conteúdo programático escolar de um livro de conteúdo não exclusivamente afrocentrado:

> [...] tende a contribuir com uma formação que fortalece sua autoestima, a noção de pertença e autoaceitação. Nesse sentido, a educação escolar lhe ofereceria condições de romper com o silêncio imposto simbolicamente, criando possibilidades de almejar e efetivar a participação nos espaços em que ainda não se faz presente. Do mesmo modo, também participaria da formação da criança e do jovem não negro à medida que criaria possibilidades de valorização e de reconhecimento do outro. (BRITO; MACHADO; 2017, p. 106).

Como relata (WEDDERBURN, 2005, p.157), "há em toda a América Latina uma carência de material didático sobre a África, em línguas portuguesa e espanhola". Sobretudo, porque "a tradução e a publicação das obras estão submetidas a

considerações de mercado e da política das grandes editoras". Por este motivo, a coletânea *História Geral da África* organizada pela Unesco se configura como um marco para a pesquisa e educação sobre o legado africano. Transpor esse conhecimento para a linguagem e o formato escolar é um desafio necessário. O professor de filosofia Renato Noguera coordenou uma pesquisa com professores de filosofia da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e Minas Gerais em que constatou que:

> [...] 84% das pessoas entrevistadas que a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) foi modificada e que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se tornaram obrigatórios; mas 76,9% das professoras e professores de filosofia não cumprem essa obrigação legal e 100% não tiveram esses conteúdos durante sua formação docente. Das pessoas entrevistadas, 92,3% formaram entre 2004 e 2013, isto é, após a LDB tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileria e Africana nos currículos (NOGUERA, 2014, p.16).

Essa ausência da história e cultura africana e afrodescendente do conteúdo programático escolar não ocorre somente no ensino de filosofia. Em todas as áreas de ensino há uma ausência de abordagem do tema em sala de aula. É certo que de 2014 para cá, com a ampliação da adesão do sistema de cotas nas universidades públicas, houve uma demanda por uma formação multidisciplinar nas universidades que afetaram diretamente o conteúdo ensinado na rede básica de ensino. Paralelamente, muitas obras sobre educação das relações étnico-raciais foram lançadas.

Dentre as produções, destacam-se o catálogo *Intelectuais Negras Visíveis*, elaborado por Giovana Xavier. O projeto "Contando Nossa História", idealizado por Katemari Rosa. O site Biografia de Mulheres Africanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que conta com 552 história de mulheres negras. Temos ainda dois livros não-didáticos especificamente sobre a ciência, a tecnologia e as inovações negras: O primeiro é A Tecnologia Africana na Formação Brasileira, escrito em 2010 por Henrique Cunha Jr., e o segundo é Gênios da Humanidade: Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente, escrito em 2017 por Alexandra Baldeh Loras e Carlos Eduardo Dias Machado.

Todos esses conteúdos foram produzidos em sua maioria por professores e intelectuais do Movimento Negro. No entanto, como nos lembra Noguera (2014, p.18), o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das Relações Étnico-Raciais estabelece que “toda a sociedade é destinatária dessas ações”. Logo, é importante reafirmar que todo esse material deve ser trabalhado em sala de aula por todo(a)s o(a)s professore(a)s, sejam ele(a)s branco(a)s ou negro(a)s.

**Propondo um sumário**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os livros didáticos devem compreender conhecimento das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa pesquisa eu avalio o sumário de uma proposta de livro digital didático (Quadro.1) que está dividido em quatro unidades homônimas. A divisão por essas áreas segue o modelo do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), adepto desta desde 2009, e das propostas da BNCC que adota essas categorias desde 2018.

Cada capítulo, teve um texto base para a criação das subáreas. Por vezes, os autores inspiradores usavam os termos “antirracistas”, “descolonizador”, “afroperspectiva” e “educação étnico-racial”. A autora dessa pesquisa optou pelo termo “afrocentrado”. A razão para tal, parte do entendimento que no continente africano há uma diversidade cultural distribuída por seus 54 países e em suas diásporas espalhadas por todo o globo terrestre sejam, mas “os povos negros dentro de seus contextos históricos e culturais depois de um deslocamento provocado pelo racismo antinegro” (NOGUERA, 2014, p.48) sempre buscaram um método de resistência ao racismo. Segue as fundamentações teóricas para cada unidade:

**Unidade 01 - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**

A língua portuguesa é a língua do colonizador. É uma língua imposta aos negros escravizados e que foi duramente sendo incorporada aos seus processos de comunicação interpessoal. Curiosamente, a língua veicular usada pelos colonizadores no tráfico negreiro foi o idioma angolano, quimbundo. Ou seja, mesmo condenando as línguas africanas, os colonizadores fizeram uso dela para promoção do genocídio negro. A influências linguística dos povos africanos é expressa na diferença estrutural, semântica e sonora entre português do Brasil e o português de Portugal. Por essa razão, o uso da norma padrão “desfavorece um olhar para a contribuição dos povos

ameríndios e africanos na constituição da gramática do português brasileiro" (BORGES, CONSUELO; 2015, p.94).

> Em resumo, o ensino da língua oral no Brasil é um ensino tecnicista, com foco nas expressões e usos cotidianos da oralidade – especialmente em contextos formais -, e não se baseia nos axiomas e nas pesquisas modernas preocupados em descrever e explicar a sintaxe da língua oral como um fenômeno científico (BORGES, CONSUELO; 2015, p.93).

Borges e Consuelo (2015, p.110), explicam que o fenômeno científico da aquisição da linguagem é descrito pela teoria da gramática gerativa. Essa teoria teve seus alicerces fundados, em 1957, com a publicação de *Estruturas Sintáticas*, de Avram Noam Chomsky. Essa teoria afirma que "há, em toda a espécie humana, um conhecimento gramatical inato ricamente estruturado". Essa riqueza inata nos permite aprender uma língua sem nunca ter estudado formalmente sobre ela e transformá-la, adaptá-la a diferentes contextos. Para Borges e Consuelo, é compreensível que os africanos por serem aglotas - maioria falante de uma língua cujos nativos são minorias na região - do português tenham tido um papel importante na "reestruturação do paradigma verbal do PB [português brasileiro] e suas implicações para a gramática do PB [português brasileiro] em termos formais" (BORGES, CONSUELO; 2015, p.120).

Seguindo essa linha, essa unidade é dividida em três capítulos sobre língua e gramática. O primeiro é Gramática Gerativa e a ciência da fala, onde serão abordadas as influências cognitivas e sociais da construção sintática das Línguas Africanas, Línguas Afrodiaspóricas, Línguas afro-brasileiras, Línguas Afro-indígenas. O segundo é obras de ficção científica que visa a partir dos escritos literários como fonte histórica depreender sobre o protagonismo negro nas ciências. Nesse capítulo a investigação se dará por literaturas Africanas, literaturas afrodiaspóricas e literaturas afro-brasileiras com alguns expoentes da escrita negra.

**Unidade 02 - Ciências Humanas e Suas Tecnologias**

O primeiro capítulo dessa unidade tratará da filosofia afrocentrada. Segundo Noguera, a filosofia afroperspectivista debate sobre a pluriversalidade do humano, sem se opor a ideia do sujeito universal apresentada pela filosofia eurocêntrica que nos coloca "diante de uma razão metonímica (que toma a parte pelo todo)" (NOGUERA, 2014, p.32). Ele ressalta que ambos os conceitos podem coexistir contrariando a "lógica dicotômica – 'ou isso ou aquilo'" para propor uma "inclusão –

‘isso e aquilo’” (Idem, Ibidem, p.34). Nota-se que não só o conteúdo disciplinar muda como a epistemologia é outra.

Noguera defende um ensino ainda mais abrangente ao que chama de “filosofia afroperspectivista” em que as ideias quilombismo, afrocentridade e perspectivismo ameríndios sejam trabalhadas em conjunto. Por quilombismo se entende, grosso modo, os ideais de libertação negra e adoção de uma postura intelectual descolonizada e politizada na diáspora, anunciadas por Abdias Nascimento em obra O quilombismo: Documentos de uma militância Pan-Africanista, relançada em 2019. E por perspectivismo ameríndio se compreende o conceito de multinaturalismo criado por Eduardo Viveiros de Castro em que supõe existe uma única cultura compartilhada entre os seres humanos e diversas naturezas. Afrocentricidade, é um termo criado por Molefi Kete Asante como já mencionado outras vezes ao longo desse trabalho.

Essa discussão sobre o tipo de abordagem filosófica a ser feita em uma sala de aula, por si só já se caracteriza como debate filosófico de presença de conteúdo essencial para um livro didático. Se tratando do ensino e divulgação da ciência, a filosofia sem dúvidas contribui para transformações, pois é a mudança de pensamento que leva as transformações políticas, sociais, econômicas e paradigmáticas. A fim de cumprir o propósito, quatro capítulos sobre filosofia compõem esse módulo. O primeiro é Rekhet: filosofia, sabedoria e ciência em que um longo debate será feito sobre a palavra egípcia usada para designar tanto filosofia quanto sabedoria e ciência. O segundo é Oralituras sobre o qual se abordará os diálogos que a transmissão de conhecimento oral estabelece com a psicologia, antropologia e fontes arqueológicas. O terceiro Filosofias Africanas traz as interfaces entre as diferentes correntes filosóficas do continente africano e as filosofias de outras partes do globo. O quarto e último capítulo sobre a temática, traz considerações sobre a atuação de alguns nomes importantes no cenário brasileiro.

A segunda parte dessa unidade apresenta tópicos de geografia inspirados nos apontamentos feitos por Milton Santos. A geografia se apresentando como um campo transdisciplinar que lida com a filosofia da ciência geográfica e a incorporação de uma linguagem matemática, bem como com as influências antropologia, sociologia e psicologia para o campo de estudos da disciplina. Esse capítulo visa se desvencilhar da geografia tradicional que possui “fundamentos da filosofia da ciência geográfica [...] em Descartes, Kant, Darwin, Comte, [...] Hegel e Marx” (SANTOS, 2004, p. 47-48). Embora, como Santos (2004, p. 59-63) nos mostra, esse movimento tenha ocorrido

entre 1950 e 1970, ele não se deu de forma inclusiva. Não se pautou as perspectivas ameríndias, africanas e afrodiaspóricas. Os seis capítulos propostos tentam preencher essa lacuna, a saber: Filosofia da Ciência Geográfica, Geografia Imperialista, Geografia Africana, Geografia Afrodiaspórica, Geografia Afrobrasileira e, por fim informações, sobre a trajetória de Milton Santos.

A terceira parte foca na sociologia afrocêntrica. Apenas três capítulos compreendem esse trecho. O primeiro é sociologia colonial a que muitos consideração como “tradições sociológicas”, mas que ignoram tanto o(a) sociólogo(a) negro(a) quanto a sua sociologia. O segundo capítulo trata da Sociologia da Ciência numa comparação entre o pensar sociológico sobre a ciência num viés eurocêntrico e um pensar sociológico num viés afrocentrado. O terceiro capítulo apresenta ao leitor dois grandes sociólogos negros brasileiros: Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez. A base construção desses capítulos vem das ideias dispostas na coletânea O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas organizada por Kofi Anyidoho e Helen Lauer com publicação eletrônica em 2016.

As divisões feitas no quarto e último módulo segue as proposições de Carlos Moore Wedderburn (2005) para um ensino de história sobre a África e o conteído será retirado da coletânea História Geral da África organizada pela Unesco e já supracitada. Vale salientar que se fala em educação afrocentrada, educação antirracista ou educação das relações étnico-raciais quase sempre o discurso se prende ao estudo da história da África que em que alguns elementos são incorporados em outras disciplinas escolares. Isso mostra que sabemos muito sobre a história dos povos africanos e pouco sobre a ciência, ou mesmo a história da ciência, africana. A organização segue quatro capítulos: investigação historiográfica, organização social, racialismo e ciência, e historiadore(a)s afro-brasileiro(a)s.

**Unidade 03 - Ciências da Natureza e Suas Tecnologias**

A biologia, primeira parte desta unidade, aborda um conceito inovador: a etnoecologia. Essa concepção promove um diálogo entre os conhecimentos locais e a produção científica acadêmica. Os teóricos desse campo criticam o cientificismo por este sugerir uma superioridade da produção cientifica acadêmica e perpetuar a marginalização dos povos tradicionais, africanos e afrodescendentes. Observa-se que o sufixo “etno” estuda não só as distribuições societárias de matriz africanas, mas também as ameríndias e outras populações marginalizadas (NETO, 2018). Três

capítulos são destinados aos estudos biológicos: biologia (tradicional/colonial) Etnobiologia e Biólogos Brasileiros.

A segundo parte se debruça sobre as propostas apresentadas na dissertação de mestrado de Anderson Castro de Oliveira para um ensino de física antirracista (OLIVEIRA, 2018). As ideias propostas por ele foram experimentadas em uma unidade de ensino e analisadas em sua pesquisa. Para o livro digital, como propõe o sumário, será feita uma teorização dessas e outras possibilidades de ações pedagógicas. É imperioso afirmar que diferente de Oliveira, neste capítulo não se pretende focar na história e cultura de matriz africana. Ele destina-se exclusivamente apresentar a física africana com seus instrumentos científicos africanos e astronomias, a física afrobrasileira com desenvolvimento de equipamentos e exemplos práticos de teorias físicas aplicados tais equipamentos, e, por fim, listar físico(a)s afro-brasileiro(a)s que são referência.

A terceira divisão da unidade tratará da Química apoiando-se em alguns insights surgidos na leitura da dissertação de mestrado de Antônio César Batista Alvino em sua dissertação de mestrado. Serão apenas três capítulos extensos, sendo o primeiro Da Alquimia à Química, o segundo Química Afrobrasileira e o terceiro apresenta importantes Químico(a)s afro-brasileiro(a)s. O propósito desse capítulo não será tratar da história dos povos africanos, mas da história da química enquanto ciência de matriz africana. Não dando a ela o status de pioneira, mas fazendo coexistir com outros conhecimentos científicos conferindo igual importância.

**Unidade 04 - Matemática e Suas Tecnologias**

A matemática, entendida pelo ocidente como integralmente abstrata, possui valores socioculturais para o pensamento africano. No campo das discussões científicas que perpassam pelas descobertas arqueológicas, pelas pesquisas históricas e antropológicas, há um debate que defende as origens africanas como parte da proto-matemática e outro debate que afirma que o homem sempre usou a contagem como um recurso, sendo a matemática africana parte de um campo maior denominado etnomatemática (SILVA, 2018).

A etnomatemática, termo cunhado por Ubiratan D'Ambrosio, se refere aos modelos matemáticos milenares de todos os povos. Do mesmo modo que a etnoecologia o prefixo "etno" a insere em um sistema amplo, envolve diversas culturas. Contudo, o enfoque dado ao livro será apenas a matemática africana e a execução

de cálculos valores sociais, antropológicos, filosóficos e, por fim, matemáticos. Tanto a protomatemática quanto etnomatemática não são conceitos afrocentrados. Porém, discutem sobre ideias que dialogam com essa linha de pensamento, tornando-se um exemplo pragmático de um conceito epistemológico.

Para esta unidade, foram usados dois referenciais teóricos: o artigo Descolonizando a Matemática do Ensino Fundamental na perspectiva da Lei 10639/2003, escrito por Getúlio Silva (2018) e o material didático Jogos Africanos e a Educação Matemática, proposto por Celso José dos Santos. O capítulo Proto-matemática é sobre temas que podem ser inseridos nesse conceito sem deixar de dar espaço para uma concepção de matemática africana muito bem fundamentada. Apenas procura-se trazer práticas que antecedem alguns de seus próprios processos evolutivos. Já o capítulo Etnomatemática trata de noções complexas, ou não, da matemática africana já entendendo como um sistema de cálculos bastante desenvolvido. E, por fim, o capítulo Matemático(a)s brasileiro(a)s problematizará os poucos cientistas renomados no campo e apresentará duas matemáticas: Lis Ingrid Roque Lopes Custódio e Nedir do Espírito Santo.

Um conteúdo bônus foi adicionado a unidade: Tecnologias e inovações. Este conteúdo tratará das ideias discutidas (e pensadas a partir do) no artigo *As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório*, escrito por Lucas Cesar R. Silva e Rafael de Brito Dias. Este módulo traz um capítulo sobre Centros de Pesquisa (ainda em elaboração). O capítulo Tecnologias afro-brasileiras mostra inovações no campo da Metalurgia, Mineração, Agricultura, Construção Civil, Carpintaria, Produção Têxtil, Navegação, Instrumentos Musicais, Medicina, Engenharia e arquitetura. O capítulo final Arquiteto(a)s e engenheiro(a)s afro-brasileiro(a)s biografa a vida de três figuras históricas nesses campos.

**Tabela 1: Proposta de Sumário**

| |
|---|
| Prefácio |
| POR QUE FALAR DE ÁFRICA? |
| Unidade 01 - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias |
| A Gramática Gerativa e a ciência da fala |

- Línguas Africanas
- Línguas Afrodiaspóricas
- Línguas afro-brasileiras
- Línguas Afro-indígenas

Obras de Ficção Científica

- Literaturas Africanas
- Literaturas afrodiaspóricas
- Literaturas afro-brasileiras
- Escritore(a)s Afro-brasileiro (a)s
  - Ale Santos
  - Fábio Kabral
  - Lu Ain-Zaila

Unidade 02 - Ciências Humanas e Suas Tecnologias

Rekhet: filosofia, sabedoria e ciência

Oralituras

Filosofias Africanas

- Filosofia Ubuntu
- Filosofia Kemética
- Escola de Alexandria
- Filosofia Yorubá
- Reino do Congo
- Cultura Akan
- Filosofia Bantu
- Mogobe Ram e outros filósofos africanos

Filosófo(a)s Afro-brasileiro(a)s

- Djamila Ribeiro
- Katiuscia Ribeiro
- Renato Noguera
- Sueli Carneiro

Filosofia da Ciência Geográfica

Geografia Imperialista

- Noção de espaço e tempo

Geografia Africana

- O humano e o meio ambiente
- Partilha da África
  - Mapa geográfico africano

| |
|---|
| Mapa geográfico europeu |
| Fronteiras, Migrações e Refúgios |
| Geografia Afrodiaspórica |
| Geografia Afrobrasileira |
| Agricultura Familiar |
| Distribuição espacial |
| Geógrafo(a)s Afro-brasileiro(a)s |
| Milton Santos |
| Sociologia colonial |
| Sociologia da Ciência |
| Debates Africanos |
| Debates Afrodiásporicos |
| Sociólogo(a)s Afro-brasileiro(a)s |
| Guerreiro Ramos |
| Lélia Gonzalez |
| Investigação historiográfica |
| Fundamentos da História da África |
| Fundamentos da História das Diásporas |
| Organização social |
| Primeiras civilizações mundiais |
| Gêneros Homos |
| Impérios Africanos |
| Matriarcado Africana |
| Produção societária |
| Colonizações |
| Invasões |
| Migrações |
| Racialismo e ciência |
| Escravidão Racial |
| Movimento Eugênico |
| Descolonização Africana |
| Historiadore(a)s afro-brasileros |
| Amílcar Pereira |
| Joel Rufino |
| Maria Beatriz Nascimento |

Unidade 03 - Ciências da Natureza e Suas Tecnologias

Biologia

Etnoecologia

Cultivo de Plantas nos Terreiros
Preservação da biodiversidade

Biólogo(a) Afro-brasileiro(a)s

Simone Maia Evaristo

Física Africana

Instrumentos científicos
Astronomia e a nação de Dogon

Física afro-brasileira

A física nos equipamentos do período escravista
Conceito de força

Físico(a)s Afro-brasileiro(a)s

Katemari Rosa
Sônia Guimarães

Da Alquimia à Química

Química Afro-brasileria

Química dos alimentos
Ciclo do Açucar
Ciclo da Mineração

Químico(a)s Afro-brasileiro(a)s

Anita Canavarro
Joana D'Arc Félix de Souza
Viviane dos Santos Barbosa

Medicina Egípcia

Imotep

Medicina Brasileira

Ester Sabino
Jaqueline Goes de Jesus
Juliano Moreira
Virgínia Bicudo

Unidade 04 - Matemática e Suas Tecnologias

Proto-Matemática

China, India, Egito e Mesopotâmia
Sistema Numérico Binário
Etnomatemática
Os Ossos de Lebombo e de Ishango
Primeiros Calendários
Jogos Africanos
Tecidos Africanos
Matemática Egípcia
Matemático(a)s brasileiro(a)s
Lis Ingrid Roque Lopes Custódio
Nedir do Espírito Santo
Tecnologias e Inovações Africanas
Institutos e Centros de Ciência
Centro de Pesquisa Científica sobre Medicina Vegetal
Tecnologias afro-brasileiras
Metalurgia
Mineração
Agricultura
Construção Civil
Carpintaria
Produção Têxtil
Navegação
Instrumentos Musicais
Medicina
Engenharia e arquitetura
Arquiteto(a)s e engenheiro(a)s afro-brasileiro(a)s
Enedina Alves
André Rebouças
Teodoro Sampaio
BIBLIOGRAFIA

Fonte: feita pela própria autora

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia. SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras

histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BORGES, Humberto. CONSUELO, Edite. Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Domínios de Lingu@gem, v. 9, n. 4, p. 91-126, 30 dez. 2015.

BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.7, n.1, p.105-132, jan./jul. 2017.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUZ, Itacir Marques da. Sobre Arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco. In: FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.

MASSARANI, Luisa. MOREIRA, Ildeu de Castro. Divulgação científica no Brasil: algumas reflexões sobre a história e desafios atuais. In: Pesquisa em divulgação científica: textos escolhidos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NETO, Nivaldo Aureliano Léo. A Contextualização dos Saberes para um Ensino De Biologia que Reconheça as Identidades e Diferenças. Salvador: Revista entreideias, v.7, n.esp, p.23-42, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.9771/re.v7i3.26477.

NOGUERA, Renato. O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Anderson Castro de. Vivências de uma Unidade de Aprendizagem Antirracista no Ensino de Física. 205f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física). Rio Grande do Sul: Universidade do Rio Grande, 2018.

OWUSU, Maxwell K. Rumo a uma crítica africana da etnografia africana: a utilidade do inútil. In: ANYIDOHO, Kofi. LAUER, Helen. (Orgs). O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas. Volume 4, Seção 8: Revisitando a Expressão Artística. Brasília: FUNAG, 2016.

PORTO, Cristiane de Magalhães. MORAES, Danilo de Almeida. Divulgação científica independente na internet como fomentadora de uma cultura científica no

Brasil: estudo em alguns blogs que tratam de ciência. In: PORTO, CM., org. Difusão e cultura científica: alguns recortes [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 93-112.

ROCHA, Lauro Cornélio da. A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004). In: Romão, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Milton. Por Uma Geografia Nova: Da Crítica a Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo EdUSP, 2004.

SILVA, Ana Célia da. A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia da. Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Getúlio Rocha. Descolonizando a Matemática do Ensino Fundamental na perspectiva da Lei 10639/2003. In: IV Simpósio Nacional de Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática. Vitória da Conquista: UESB, 2018. p. 91-91.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. As representações do mal: as imagens da doença e da degeneração racial nos livros didáticos (1920 e 1930). In: MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. (orgs). Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina: UFABC, Universidade Federal do ABC: CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

YANKAH, Kwesi. A Globalização e o Acadêmico Africano. In: Anyidoho, Kofi. Lauer, Helen. (Orgs). O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas. Volume 4, Seção 8: Revisitando a Expressão Artística. Brasília: FUNAG, 2016.

Capítulo 3

# AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DISCENTE: UM BREVE ESTUDO SOB A ÓTICA DE JOHN DEWEY

*João Fernando Costa Júnior*
*Presleyson Plínio de Lima*
*Fabrícia Fátima de Sousa*
*Izomar da Silva Oliveira*
*Leonardo Silva Moraes*
*Luis Carlos Loss Lopes*
*Márcia Maria de Oliveira Santos*
*Mário Leme*
*Norberto Huber*

# AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DISCENTE: UM BREVE ESTUDO SOB A ÓTICA DE JOHN DEWEY

***João Fernando Costa Júnior***

*Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração. E-mail: joaofernando@espiritolivre.org*

***Presleyson Plínio de Lima***

*Doutorando e Mestre em Sistemas da Informação e Gestão do Conhecimento, Pós-Graduado em MBA Gerenciamento de Projetos, Pós-Graduado em MBA Gestão Comercial, Pós-Graduado em Risco e Compliance, Graduado em Sistemas de Informação e técnico em processamento de dados. Atualmente Sócio-Diretor de Marketing e Comunicação da Prolinx, Diretor da Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação de Minas Gerais, Diretor Financeiro do ISACA capítulo Belo Horizonte, Vice-Presidente da ANPPD® - Associação Nacional dos Profissionais de Privacidade de Dados de Minas Gerais, Palestrante e Professor. E-mail: contato@presleyson.com.br*

***Fabrícia Fátima de Sousa***

*Professora Municipal de Belo Horizonte*

*Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Educação e Linguagem, Especialista em Alfabetização e Letramento, Ciências Naturais para professores do ensino fundamental, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Licenciada em Normal Superior e em Pedagogia. E-mail: fabricia.sousa@edu.pbh.gov.br*

***Izomar da Silva Oliveira***

*Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas na rede municipal de ensino em Boa Vista do Gurupi/MA e Cachoeira do Piriá/PA.*

*Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Licenciado em Letras. E-mail: izomar.utic.doutorado@gmail.com*

***Leonardo Silva Moraes***

*Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu-ES*

*Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa*

*Mestre em Educação, especialista em rede de computadores, Licenciado em Matemática*

*Tecnólogo em Administração Rural. E-mail: leonardo.moraes@ifes.edu.br*

***Luis Carlos Loss Lopes***

*Professor de Tecnologias do Ifes- Santa Teresa-ES*

*Doutor em Produção Vegetal, Mestre em Ciências, Especialista em Informática na Educação e Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E-mail: luisloss@ifes.edu.br*

***Márcia Maria de Oliveira Santos***

*Professora de Língua Portuguesa e Redação - Colégio Tiradentes de Minas Gerais e Rede Municipal de Contagem - Minas Gerais.*

*Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Gramática e suas Reflexões, Especialista em Inspeção Escolar, Licenciada em Letras / Língua Portuguesa. E-mail: marcia215@yahoo.com.br*

***Mário Leme***

*Mestrando em Ciências da Educação, Especialista em Direito Tributário, Finanças e Controladoria.*

*Bacharel em Contabilidade. E-mail: leme.sni@gmail.com*

***Norberto Huber***

*Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Teologia, Especialista em Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento, Gestão Escolar e em História e Geografia do Brasil, graduado em Estudos Sociais e Filosofia e professor na rede municipal e estadual de ensino de SC. E-mail: rieghuber@gmail.com*

**RESUMO**
Há um novo paradigma no processo de aprendizagem relacionado à tecnologia que ocupa – ou deveria ocupar – o cotidiano da escola pública presente a algum tempo em países da Ásia e Europa preocupados com o desenvolvimento. No Brasil a realidade é diferente. Muitos operadores do ensino ainda não atingiram a capacitação necessária para o uso das ferramentas tecnológicas que já estão à disposição dos alunos. De outro aspecto, os problemas de acesso à comunicação virtual no Brasil atingem, com maior rigor, as populações menos assistidas. Sob a premissa Deweyana de aprendizado com valorização do conhecimento real, é salutar que gestores, educadores e sociedade reflitam em direção ao processo das parcerias exitosas nas universidades, empresas, academias e outros segmentos da educação capazes de promover conteúdo de qualidade, traduzido como a liberdade do estudante em elaborar as suas próprias certezas e definição de conhecimentos afetos à sua realidade. Vislumbra-se esta mudança para combater o ensino padronizado baseado em recepção passiva de conhecimentos e busca de classificações de aprovação medidas pela trivial conquista de notas. No rol das práticas que advém deste processo tem-se os projetos, estudos de caso, sala invertida e aprendizagem cooperativa. Estas soluções, segundo estudiosos de renome, são capazes de transformar o ambiente de aprendizagem, de viés competitivo, para cooperativo, ou seja, a questão acerca da educação que necessitamos passa, necessariamente, pelas metodologias ativas cujas ferramentas funcionais darão respostas às demandas sociais que permeiam a escola e que se apresentam relevantes para a mudança rumo à educação de qualidade.
**Palavras-chave:** Educação. Metodologias Ativas. Ensino. Aprendizagem. Autonomia.

**ABSTRACT**
There is a new paradigm in the learning process related to technology that occupies – or should occupy – the daily life of public schools present for some time in countries in Asia and Europe concerned with development. In Brazil the reality is different. Many teaching operators have not yet achieved the necessary training to use the technological tools that are already available to students. From another aspect, the problems of access to virtual communication in Brazil affect, with greater rigor, the least assisted populations. Under the Deweyan premise of learning with appreciation of real knowledge, it is salutary that managers, educators and society reflect towards the process of successful partnerships in universities, companies, academies and other segments of education capable of promoting quality content, translated as freedom of the student to elaborate their own certainties and definition of knowledge related to their reality. This change is envisaged to combat standardized teaching based on the passive reception of knowledge and the pursuit of approval ratings measured by the trivial achievement of grades. In the list of practices arising from this process we have projects, case studies, flipped room and cooperative learning. These solutions, according to renowned scholars, are capable of transforming the learning environment, from a competitive bias, to a cooperative one, that is, the question about the education we need necessarily involves active methodologies whose functional tools will provide answers to social demands. that permeate the school and that are relevant to the change towards quality education.
**Keywords:** Education. Active Methodologies. Teaching. Learning. Autonomy.

## INTRODUÇÃO

Identificar as metodologias ativas atualmente não é tarefa tão complexa. A tempos atrás, até podíamos considerá-la uma alternativa inovadora, mas hoje, diante de tanta tecnologia à nossa volta e com tantas possibilidades no ambiente acadêmico e escolar, é praticamente impossível pensar diferente. Em um cenário de tantas mudanças, com aparatos digitais em nossas mãos, conectando nossas vidas, a educação deve trilhar caminhos que venham a convergir e não segregar.

Até bem pouco tempo, se pensava na educação como um ato realizado dentro de quatro paredes, quatro linhas: o ambiente escolar. Mas aspectos ligados à autonomia e a independência do aluno diante da supremacia acadêmica por parte apenas do professor vêm mostrando que a educação se faz além dos muros da escola e da faculdade. Até porque educação se faz todo dia, em todo lugar. O aspecto formal da educação pede uma instituição que norteie o aluno, entretanto esta mesma instituição não se deve prender ao que está escrito nos livros. A vivência do aluno, por exemplo, é um rico universo de trabalho. A educação por meio da significação mostra que o aluno aprende mais quando, para ele, aquilo que está a sua frente tem significado real em sua vida. Problemáticas similares se comunicam com o legado de Paulo Freire quando este aponta na direção da autonomia e do significado.

O que se encontra hoje em nossas escolas, universidades e cursos de um modo geral são alunos que já não se contentam com o óbvio, boa parte das vezes proveniente da pura e simples leitura de textos e livros, sem qualquer aplicação prática ou que vá se conectar com o seu cotidiano, sua vida.

Certos aspectos precisam tomar lugar em nossos estudos e, um deles, refere-se a compreender que educação se faz muito além do espaço escolar. A escolarização tem o seu lugar, assim como a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. Em certa medida, todas são fundamentais para a construção de saberes, além de funcionarem como fortes aliadas ao ensino formal e, até, tradicionalmente esperado.

Entretanto, caminhando para fora das quatro linhas, a educação encontra e respira novos ares, que fazem uso de outras dinâmicas igualmente relevantes e úteis.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 A educação formal e marco legal

A carta magna do Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 05/10/1988, prevê o direito à educação a todo brasileiro (SANTOS, 2003). A educação constitui um dos direitos sociais, ao lado da saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade, à infância e a assistência aos desamparados. Dispõe também que a União deve legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, deixando claras as competências e responsabilidade da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios, assim como qualidade de ensino e aplicação de recursos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (LDB, 1996), sancionada em 20/12/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil, e abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesse contexto da escolarização, a educação formal em nosso país traz disciplinas como português, matemática, história, geografia, entre tantas outras, e que, em conjunto, formam o currículo escolar. No emprego desta dinâmica associada ao cotidiano escolar, busca-se a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Juntos, tais artifícios contribuem para a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Santos (2003) também aponta que a Constituição faz referência aos direitos, deveres, fins e princípios norteadores da educação e nos dá a garantia de que esta seja para todos. No Art. 6°, a educação, entre outros, é mencionada como direito social a todos os brasileiros, enquanto no Art. 22 em seu inciso XXIV, determina a criação de diretrizes e bases para a educação. No Art. 23 em seu inciso V, afirma que é competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios o acesso à educação, enquanto o Art. 24 inciso IX, afirma que é de competência da União, dos estados e do Distrito Federal legislar sobre educação. O Art. 30, inciso VI, incumbe aos municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental. Tais artigos e incisos, além de assegurar o direito à educação, dividem a responsabilidade de oferecê-la entre as esferas administrativas.

No título VIII da Constituição Federal, que legisla sobre a ordem social, em seu

capítulo III, a seção I é exclusivamente dedicada à educação, a começar pelo Art. 205 que reafirma que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família. O Art. 206 destaca os princípios da ministração do ensino, tais como igualdade de acesso à escola, liberdade de ensino e aprendizagem, pluralidade de ideias e de concepção pedagógica, valorização dos profissionais, piso salarial para os profissionais da educação, entre outros. O Art. 208 também afirma que é garantido o direito ao acesso à educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência física e garante o direito de crianças de até 5 anos a frequentarem creches e a pré-escola.

Ainda expondo o conceito legal, a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Tal artigo em seu parágrafo segundo deixa claro que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante das definições acima destacadas, percebe-se que, ao menos nas leis e diretrizes, a educação escolar caminha na direção de formar um caráter social e vinculado ao mundo do trabalho, da realidade do aluno e da sociedade como um todo. Mas o que se vê na prática não é bem isso.

Moran destaca que

> A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos (MORÁN, 2014).

Nota-se claramente que os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam total sentido quando o acesso à informação era difícil, quando o aluno tinha talvez a biblioteca da escola como uma de suas únicas fontes de acesso à novas informações ou o uso das grandes enciclopédias que enfeitavam as salas. Por outro lado, com o advento da Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de

forma flexível numa sociedade altamente conectada. (ALMEIDA & VALENTE, 2012).

Vale destacar ainda que

> As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos: um mais suave e com mudanças progressivas tendo um modelo curricular com priorização do envolvimento do estudante em projetos interdisciplinares, ensino híbrido e sala invertida e outro mais amplo com mudanças profundas, inovadoras, disruptivos, sem disciplinas, com metodologia baseada em desafios, problemas, jogos e onde o educando aprende em seu próprio ritmo sob supervisão de docentes orientadores (MORÁN, 2014).

E é neste momento da encruzilhada que a educação precisa escolher para que caminho seguir. Naturalmente a escolha não é fácil, até porque, mudar nunca é fácil, ainda mais em se tratando de aspectos educacionais, que são ancorados em fundamentos não apenas ligados à instituição em si, mas critérios que ultrapassam a escola, através de padrões, métricas, diretrizes e currículos.

Mas fica claro que, onde quer que se queira chegar é evidente a necessidade de se construir uma base sólida e que traz uma boa dose de autonomia para o cidadão. E qual o melhor lugar para se receber os conceitos básicos ligados à cidadania, alicerçado em valores que prezam por um ser humano proativo e não mais apenas reativo e passivo, no que se refere à construção de conhecimentos? Certamente este lugar é a escola.

## 2.2 A autonomia discente

É importante, porém, que seja definido o termo "autonomia" e do ponto de vista etimológico, a palavra autonomia vem do grego, sendo formada pelo adjetivo "autos", que significa "o mesmo", "ele mesmo" ou "por si mesmo", seguido da palavra "nomos", que significa "nomes', e que também pode ser entendida como "normas" ou ainda "regras".

Autonomia significa, de acordo com o dicionário Houaiss (Houaiss , 2001, p. 351): "autônomo: que tem autonomia. 1. Dotado da faculdade de determinar as próprias normas de conduta, sem imposições de outrem (diz-se de indivíduo, instituições, etc.) [...] 3. Que tem o direito de governar segundo as suas leis e costumes."

Dewey foi enfático ao afirmar que

> Dizer que a educação é uma função social que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo. É particularmente verdade o fato de que uma sociedade que, não somente muda, mas que, também, para estimulá-la, faz da mudança um ideal, terá normas e métodos educativos diferentes dos de outra que aspire meramente à perpetuação dos seus próprios costumes (DEWEY,1979, p. 87).

Inclusive Dewey (1978, p. 36) aponta em suas reflexões a real importância da educação e sua relação com a vida, ao afirmar que a "Educação é vida, não preparação para a vida". Algo que parece elementar para os padrões atuais de educação, seja em qual etapa for, mas que ainda encontra resistência, graças aos defensores do modelo tradicional de ensino, centrado no professor e na sua capacidade de ser o único capaz de transmitir conhecimento.

Café (2013, p. 2) reforça o pensamento de Dewey quando afirma que

> Para Dewey a educação é considerada o instrumento que dá a continuidade à vida, que ajuda o homem a enfrentar as dificuldades da vida, no intuito de superá-las tanto no meio como na sociedade, para manter um bem estar. Com o desenvolver da sociedade, observava-se que, antes, os ideais e costumes, mensurados pela sociedade, giravam em torno dos mais velhos, considerados como os detentores de grande sabedoria. Agora, não desprezando a experiência de vida dos mais velhos, a educação habilitou este esforço a pessoas que passam por todo um itinerário formativo e a cada indivíduo que vai de encontro à cultura. Essa educação prioriza muito a continuidade social do grupo que fundamenta o educar como questão essencial (CAFÉ, 2013, p. 2).

Freire é outro defensor conhecido da autonomia discente. Em sua obras “Pedagogia da Autonomia” (1996), ele reconhece sua importância ao afirmar que:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996. p. 42)

Em suas pesquisas, Freire também reporta o papel do educador neste processo ao analisá-lo junto a construção do educando:

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996. p. 61).

O aspecto dialógico, defendido por Freire se comunica perfeitamente com a importância da autonomia, a postura reflexiva / questionadora e do ato de vivenciar do educando:

> Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (p. 83)

Percebe-se, assim, que os discursos de Freire e Dewey se aproximam nestes aspectos. A postura passiva quanto ao ato de aprender, enquanto se lê e se aprende, é sumariamente repudiada por ambos.

## 2.3 A vida como aspecto educacional

Deste modo, Dewey (1959, p. 6), sustenta que a vida social é educativa tendo em vista que nela, por meio da comunicação, os seres humanos estão constantemente compartilhando e adquirindo novas experiências. O autor vai além e destaca que o que diferencia o ser humano em relação aos outros animais que vivem na natureza é a linguagem, sendo este um instrumento de cooperação social.

Neste sentido é esperado que aspectos ligados à vida cotidiana e o uso regular de experiências sejam usados como formas de fundamentarem o processo de aprendizagem. Para Dewey, “as coisas que melhor conhecemos são aquelas que mais usamos, como cadeiras, mesas, pena, papel, roupas, alimento, facas e garfos, para mencionarmos algumas de uso comum – ou outras coisas específicas de acordo

com as ocupações de cada um" (DEWEY, 1959, p. 204-205).

O uso da experiência de do uso de tarefas já de conhecimento acabam por se tornar fortes aliados no processo de aprendizagem de novos saberes.

Segundo Amaral (1990), Dewey percebe a sociedade como sendo um processo em que ocorre a associação de experiências, ideias, emoções e valores transmitidos e tornados comuns. Neste sentido, em função de seu papel transformador,

> A educação pode ser pensada como um dos aspectos mais importantes da cognição humana. Por este processo, ao homem é possível apreender noções comuns e inerentes às peculiaridades de seu grupo social. A capacidade de pensar torna o homem capaz de refletir sobre o mundo e sobre si mesmo, desta forma lhe é fornecido a capacidade de transformar a natureza ao seu redor e se transformar (MENDONÇA; ADAID, 2018, p. 137).

Consegue-se enxergar uma conexão bastante evidente entre a pedagogia da autonomia de Freire e os pensamentos de Dewey no que se refere à experiências de vida e suas relações com o ser autônomo, protagonista de seu processo de aprendizagem. Segundo Mendonça e Adaid (2018)

> [...] a educação capacita o indivíduo a refletir sobre o mundo e sobre si mesmo, vindo a ser sujeito ativo de seus atos e não mero coadjuvante. Sendo assim, dotado desta ferramenta libertadora, na medida em que o educando se torna capaz de ressignificar, surge um novo ser, melhor e mais evoluído, num processo de metamorfose (MENDONÇA; ADAID, 2018, p. 138).

Quando apontamos nessa direção, entendemos que a colaboração e a cooperação acabam por se unir no âmbito da educação e é exatamente aí que as metodologias ativas de aprendizagem podem render frutos, uma vez que elas reforçam fortemente tais dinâmicas.

Nesta nova configuração, entende-se que o cenário em que se constrói os novos saberes se externaliza e acaba por ser elementar que o aluno tende a encontrar um contexto mais proativo das instituições de ensino, exatamente porque o papel reativo e passivo do aluno dá lugar a um ser mais autônomo e ativo:

> A centralidade da criança no âmbito das escolas e do mundo contemporâneo; a importância da sua atividade enquanto condição primeira das aprendizagens que efetua; a necessidade de se alargar e encontrar outros recursos educativos para além daqueles que o costume pedagógico consagrou; a redefinição do papel dos

> professores como docentes e a configuração das novas dinâmicas que se desenvolvem nas [universidades] para se estabelecer os programas de trabalho ou a importância do auto-governo, quer como finalidade educativa, quer como instrumento de gestão do quotidiano (TRINDADE, 2012, p. 29).

Dewey (1959) deixa claro que o ensino deve acontecer por meio da ação e não pela instrução. Ele ainda formula que é através da experiência produtiva de cada um que problemas têm suas respectivas resoluções. Dewey acaba por validar como fundamental e de extrema importância as vivências reais com o ensino observando a educação como um ciclo de renovação de experiências, mas sem um fim imediato a ser alcançado, mas sim como processo gradativo e que deve ser vivenciado ao longo de toda uma vida.

Quanto ao aspecto da autonomia, não apenas Freire, mas também Contreras (2012) argumenta sobre a evidente complexidade de tais elementos envolvidos no contexto educacional:

> [...] a autonomia, no contexto de prática de ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição autoexplicativa. […] irão se entrelaçando os aspectos pessoais (os próprios compromissos intelectuais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social (CONTRERAS, 2012, p. 120).

Gadotti (2002) destaca que o educador norte-americano John Dewey é notadamente como o primeiro formulador de um ideal pedagógico ao preconizar a nova educação como "[...] essencialmente pragmática, instrumentalista [...]", onde a "[...] a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver" (GADOTTI, 2002, p. 143). Dewey acaba por ser um dos primeiros pedagogos a se questionar sobre a capacidade de pensar dos alunos.

## 2.4 A pedagogia de John Dewey

A pedagogia defendida por Dewey aponta na direção de uma prática docente com fortes bases na liberdade do aluno em elaborar suas próprias certezas e os seus

próprios conhecimentos. Enquanto se apresenta questões ou problemas aos alunos, o educador não define nem tampouco conceitua de antemão um assunto. Pelo contrário, ele favorece procedimentos que encorajam seus alunos a raciocinarem e elaborarem os próprios conceitos para, no decorrer do processo, de modo progressivo, confrontá-los com o conhecimento sistematizado (DEWEY, 2007).

Dewey também fala da necessidade de evitar os preconceitos, a arrogância do saber tido como certo (da supremacia do saber - algo relativamente comum e popular nos ambientes acadêmicos), e ainda que é preciso ter o "espírito aberto":

> Esta atitude pode ser definida como independência de preconceitos, de partidarismo e de outros hábitos como o de cerrar a mente e indispô-la à consideração de novos problemas e novas ideias. (...) A indolência mental concorre grandemente para que se entope o espírito contra ideias novas. (...) E bem penosa labuta é a de alterar velhas crenças. (...) Medos inconscientes também nos arrastam a atitudes puramente defensivas, que funcionam como cota de armas, não apenas para barrar novas concepções, mas para impedir a nós próprios o acesso a nova observação. O efeito cumulativo dessas forças é o de enclausurar o espírito e promover o afastamento de novos contatos intelectuais necessários à aprendizagem . (DEWEY, 1959, p. 39)

Dewey (1976, p. 59) destaca que "a única liberdade de importância duradoura é a liberdade da inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos". Partindo deste princípio, evidencia-se que será a partir desta integração, da liberdade exterior com a liberdade interna ou ainda intelectual, que as experiências terão um sentido inerente, real e verdadeiro.

Segundo Dewey, aquele homem que não aprende a exercitar seu pensamento reflexivo e se deixa levar por impulsos, pode facilmente estar à mercê das influências exteriores, ser influenciável, por assim dizer. "A verdadeira liberdade (...) é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de ‘virar as coisas ao avesso’, de examiná-las deliberadamente (...)" (Dewey, 1959, p. 96). Ele vai além e sustenta "pois liberdade é poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior" (Dewey, 1959, p. 93). Assim, é demonstrado que seria por meio da educação que o homem pode desenvolver um pensamento reflexivo, uma vez que a escola deve dar ênfase a isso e garantir este desenvolvimento e a formação da capacidade lógica e disciplinada de pensar. Sob a visão de Dewey, disciplina e liberdade são duas práticas que podem e devem ser conjugadas e estarem presentes no ato de educar

e pensar.

## 2.5 As metodologias ativas de ensino e aprendizagem

Quando utilizamos uma terminologia que insere a palavra "ativa" em sua definição, é de se esperar que exista a aprendizagem "passiva". Pois bem, sob os olhares de quem lida com metodologias ativas, o ensino formal tradicional é passivo, uma vez que o aluno, mesmo que nos papéis e documentos oficiais seja o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, na prática não é isso que acontece. O modelo tradicional de educação não se renova a décadas e seu "formato" traz claras referências à fábricas e até mesmo prisões. A forma em o aluno se vê no ambiente escolar mais se aparenta ao encarceramento do que ao ambiente lúdico de aprendizado.

Deste modo, entende-se que, no ensino tradicional recorrente e popular, o aluno é visto como um ser passivo, que estando ali, sentado, assimila o que lhe é ofertado, sendo assim um receptor do conhecimento. Não se espera que o aluno crie algo, desenvolva algo ou inove. Desde que assimile o que lhe entregue (e tire a nota esperada), basta. Importante ressaltar porém que existem raras exceções, mas o que se vê, seja no ensino público, seja no ensino particular, infelizmente é isso.

Diante disso, nota-se que a percepção de que é unânime entre os discentes e docentes, uma necessária e urgente mudança no processo de ensino-aprendizagem. Existe uma lacuna, um vazio enorme entre o que temos e o que espera da educação neste milênio. O aluno já não chega na escola vazio de conteúdo, como antigamente. Arrisca-se a pensar que talvez nem antigamente isso se daria, uma vez que a experiência de vida e o cotidiano sempre se fizeram presentes na vida de qualquer ser humano, não importando sua idade. O que se havia (e que hoje já não é realidade) é a presença de um ser humano que não tinha acesso à educação formal ou mesmo à conhecimentos mais elaborados por falta de recursos e meios. Hoje, qualquer aluno, em qualquer período de ensino (desde o ensino infantil à universidade) tem a seu dispor acesso. Alguns com devidas restrições, outros não. Mas a carência por falta de informação e meios para acessá-la já não existe. A tecnologia se encarregou de transportar para dispositivos e aparatos, bibliotecas inteiras, acervos de vídeos em múltiplas linguagens e idiomas, recursos didáticos dos mais variados, textos inéditos e clássicos, entre outros. Com o uso da metodologia adequada, o ato de ensinar e aprender recebe novas formas e um novo dimensionamento.

Para que seja compreendido melhor o conceito de metodologias ativas, pode-se recorrer à Bastos (2006):

> Metodologias ativas são processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno. O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo (BASTOS, 2006, p. 1).

Já a definição feita pelo Thesaurus, do *Institute of Education Science (ERIC)*, aponta que a aprendizagem ativa pode ser definida como aquela em que o estudante ou aluno se encontra no centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor é, que em outros tempos era o detentor do conhecimento, passa a ser agora um mediador. Dentre as inúmeras práticas (que podem ser utilizadas em momentos e públicos diferentes), estão a aprendizagem baseada em problemas, em projetos, em estudos de caso, por pares, a sala de aula invertida, a aprendizagem cooperativa, entre outras. De certo modo, e guardadas as devidas proporções (de usos, momentos e públicos), todas levam à aprendizagem ativa, que é definida pelo *The Greenwood Dictionary of Education (2003)* como:

> Processo no qual há engajamento dos estudantes em atividades que os levem a refletir sobre seus pensamentos e como os utilizam. Exige regularmente dos estudantes avaliação própria quanto ao grau de entendimento e habilidade ao lidar com conceitos e problemas de uma disciplina. A consolidação do conhecimento acontece por participação e contribuição. Processo em que os estudantes são mantidos mentalmente, e muitas vezes fisicamente, ativos em seu aprendizado por meio de atividades que os envolvem no agrupamento de informação, raciocínio e resolução de problemas (The Greenwood Dictionary of Education, 2003, p.5).

Borges e Alencar (2014) também trazem a sua definição quanto às metodologias ativas:

> Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (BORGES E ALENCAR, 2014, p. 120)

Ao colocarmos sob a mesa tais fundamentos primordiais citados anteriormente, consegue-se identificar duas metodologias que se comunicam perfeitamente com os dois olhares propostos: a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Aprendizagem Baseada em Problemas.

### 2.5.1 Aprendizagem baseada em problemas

A metodologia que tem como foco a solução de problemas toma como estrutura fundamental as teorias de autores como Ausubel, Bruner e Dewey, como aponta Ribeiro (2008, p. 16-17),

> [...] o PBL, em seu formato original (curricular), teria suas raízes no princípio da aprendizagem autônoma de Dewey e na ideia em Bruner de que a motivação intrínseca (epistêmica) atua como uma força interna que leva as pessoas a conhecer melhor o mundo. A própria utilização de problemas como ponto de partida para o PBL na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem não é um processo de recepção, mas de construção de novos conhecimentos (RIBEIRO, 2008, P. 16-17).

Assim, é importante destacar que a "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), advinda do termo inglês "*Problem Based Learning (PBL)*", tem portanto, sua origem conceitual nos americanos Jerome Seymour Bruner e John Dewey, a partir de uma ideia surgida na Harvard Business School (RIBEIRO, 2008).

Ribeiro (2008, p.18-19) traz uma definição bastante direta sobre a ABP:

> [...] uma metodologia de ensino-aprendizagem em que um problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das metodologias convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo (RIBEIRO, 2008, p.18-19).

Esta é talvez esta a característica fundamental do PBL, ao mesmo tempo que a "diferencia de outras formas de aprendizagem ativa, colaborativa, centrada nos alunos, voltadas para a prática ou fundamentadas em casos de ensino" (RIBEIRO, 2008, p. 19). A se fundamentar na resolução de problemas reais como o seu objetivo inicial, o estudante acaba sendo estimulado a desenvolver o seu pensamento e senso crítico, a aprender a discernir, avaliar e considerar alternativas, já que necessita concluir o desafio proposto pelo professor ou mediador.

Para Souza e Dourado (2015) enquanto estão imersos neste processo de aprendizagem, os alunos seriam "desafiados a comprometer-se na busca pelo

conhecimento, por meio de questionamentos e investigação, para dar respostas aos problemas identificados". Os autores complementam ainda que:

> Podemos constatar que, na extensa literatura produzida sobre ABP, existe um consenso acerca de suas características básicas. Numa percepção comum, todos admitem que a ABP promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes em todo processo de aprendizagem, além de favorecer a aplicação de seus princípios em outros contextos da vida do aluno. Assim, a ABP apresenta-se como um modelo didático que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada (SOUZA e DOURADO, 2015, p. 185).

Pela sua natureza disruptiva, a utilização do PBL envolve mudanças nos papéis dos atores centrais do processo de ensino e aprendizagem - os discentes, isso porque esta metodologia tem uma prática de ensino centralizada no aluno, conferindo a ele, pelo menos uma parte da elaboração dos objetivos, pertinência do problema e a responsabilidade sobre a aprendizagem ativa (RIBEIRO, 2008).

### 2.5.2 Aprendizagem baseada em projetos

Entretanto existe outra metodologia ativa igualmente inovadora sob o aspecto educacional mas não tão nova no que se refere a sua utilização fora do ambiente escolar. Trata-se da PJBL.

A Aprendizagem Baseada em Projetos - PJBL, termo advindo do inglês "Project Based Learning" é definido por Bordenave e Pereira (1982) como:

> [...] atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto (BORDENAVE E PEREIRA, 1982. p. 233).

Esta metodologia é considerada por Bender (2014, p. 15), como sendo "uma das mais eficazes formas disponíveis de envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem e, por esta razão, é recomendada por muitos líderes educacionais como uma das melhores práticas educacionais da atualidade". Nesta metodologia, os estudantes escolhem muitos tópicos de suas tarefas a partir de problemas do mundo real. E o que acaba tornando esta metodologia tão empolgante, é que, muitas das vezes, as soluções encontradas pelos alunos contribuem diretamente com as

necessidades da comunidade em que eles vivem.

Já Grant (2002, p. 1), entende-se PJBL como sendo "um método instrucional centrado no aluno", e talvez por ter exatamente esta característica, a rigidez encontrada nos planos de aula tradicionais dá lugar a um direcionamento mais específico, focado em resultados de aprendizagem, através de construção de um artefato-significativo que, no momento em que se está utilizando tal metodologia, pode ser uma peça de teatro, um projeto de uma horta, uma apresentação multimídia ou a construção de um poema. Em todos os casos, os alunos, ao final, fazem a representação ou demonstração do conhecimento realizado e adquirido.

Diante de tal situação, o professor, que faz o papel de facilitador e mediador do processo PJBL, conduz os trabalhos, apontando as direções da construção de artefatos a serem seguidos de forma colaborativa e cooperativa com e entre os alunos (GRANT, 2002). Entende-se que com este tipo de ações, a aprendizagem baseada em projetos ressalta a diversidade de interesses, capacidades e estilos de aprendizagem variadas dos alunos (BENDER, 2014).

Mesmo com as metodologias ativas a seu dispor, caberá ao professor escolher a que melhor lhe convém e a mais indicada para atingir o seu objetivo didático naquele momento, já que não existe a obrigatoriedade de uso de apenas uma metodologia. Muito pelo contrário. É comum o uso combinado de várias metodologias e isso tem muito a ver com o tipo de aluno (perfil, faixa etária e série) e objetivo a ser alcançado. Também não se espera que se retire os planos de aula tradicionais, uma vez que medir certos aspectos passa a ser uma tarefa mais complexa.

As metodologias ativas surgem como aliadas ao processo de ensino e aprendizagem e devem ser utilizadas com conhecimento e sabedoria por parte daquele que as domina.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente escolar sempre foi encarado por muitos como um verdadeiro campo de batalhas. Tal visão é compartilhada por muitos, justamente por talvez não conseguirem enxergar a magnitude e riqueza que este espaço provê. Claro que, sob o aspecto da batalha, a competição passa a ser palavra de ordem, mesmo em um lugar onde a cooperação e o compartilhamento deveriam ser muito mais importantes.

As metodologias ativas trazem para dentro da sala (e também para fora dela), novos enfoques. Enquanto a competição é amparada por muitos, a cooperação pode ser entendida como um aspecto fraco ou mesmo de menor importância. Mas ao colocar em prática dinâmicas ativas no processo de ensino e aprendizagem, o próprio fator "nota" passa a ser secundário. Agora objetivos devem ser alcançados, sob a orientação de um tutor/mediador e que, no final trará à tona a finalização de uma etapa com um projeto ou solução para um problema. Não se trata de uma competição onde o melhor obtém a melhor nota e o pior é reprovado.

Em um ambiente de colaboração e cooperação, certos aspectos passam a ser irrelevantes ou de menor importância quando se trata de tornar o aluno, um cidadão melhor, preparado para o mundo, solucionador de problemas, tolerante às diferenças e autônomo. Não se espera que o currículo e todo o aspecto escolar em torno da aprovação / reprovação seja deixado de lado. Entretanto, deve-se pensar até que ponto, estar sentado durante quatro horas diante de um professor tornará o aluno um ser humano melhor. Será realmente eficiente e eficaz? Será que, ao invés de querermos que o aluno decore e engula três capítulos de um livro para a prova, não seja mais razoável colocá-lo em campo a fim de que ele possa, juntamente com outros pares, solucionar uma demanda local ou de sua comunidade? Existe nota que contemple tal ação? São questões que merecem ser consideradas, ainda mais em um mundo que clama por igualdade, fraternidade e solidariedade.

Será que estamos educando para um mundo melhor? Deve-se ter isso em mente quando se entra em uma sala e se observa os olhares daqueles que, virão a construir o futuro, ser o futuro. A sociedade espera cidadãos que possam transformá-la para melhor, que sejam autônomos, independentes, mas que, ao mesmo tempo, saibam lidar com os problemas da coletividade, na esperança por respostas e soluções. Fica notório que tais mudanças podem e devem começar na escola.

Por fim, e através de uma citação de Paulo Freire, reforça-se a urgência de se pensar em uma mudança educacional, repensando e ressignificando o ambiente escolar, lugar de mudanças e diferenças. Freire afirmava que "mudar é difícil, mas é possível e urgente" (FREIRE, 1991).

Com o propósito de se levar educação de qualidade para os cidadãos que habitarão o amanhã e com uma ótica fundamentada em Dewey, compreende-se que as metodologias ativas atuam como ferramentas funcionais no processo de

ensino/aprendizagem e extremamente relevantes nesse mundo inconstante e repleto de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo.** Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas.** 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista: Sociedade, Educação, Gestão e Sustentabilidade. Salvador: Visconde de Cairu, ano 03, n° 04, p. 1 19- 143, jul/ago. 2014.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CAFÉ, Laércio de Jesus. **Teoria da Experiência, contribuições de Dewey para a Filosofia da Educação**. Revista Ave Palavra. (UNEMAT) , v. único, p. 10-1, 2013.

COLLINS III, J.W., and O'Brien, N. P. **The Greenwood Dictionary of Education.** Westport, Connecticut: Greenwood Press. 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e educação**; tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.

_____. **Teoria da vida moral**. São Paulo: IBRASA, 1964.

_____. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. A **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GRANT, M. M. **Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations.** Meridian Raleigh, v.5, n. 1, 2002.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. **Experiência e Educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise.** Revista Prometeus. Ano 11 n. 26 – jan. – maio, p. 135-150, 2018.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. 2015.

RIBEIRO, L. R. de C. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SANTOS, C. R. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura, Administração e Legislação**. São Paulo: Editora de Desenvolvimento Eugênia Pessotti. 2ª Edição, 2003.

SOUZA C. S. ; DOURADO, L. **Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo**. HOLOS, Ano 31, Vol. 5, p. 182-200, 2015.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas.** Porto: Fundação Manuel Leão, 2010.

VALENTE, J. A. **Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais, Vol. 1, n. 1, pp. 141- 166, 2014.

Capítulo 4

# ESCOLA, ENSINO DE GEOGRAFIA E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*João Gomes de Pontes Junior*
*Arlete Mendes Rosa*

# ESCOLA, ENSINO DE GEOGRAFIA E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

***João Gomes de Pontes Junior***[2]

*Docente Colégio Municipal Clovis Guerra, Pós - graduado em Metodologias do Ensino Superior,*

*joaopontesjr2013@gmail.com*

***Drª. Arlete Mendes Rosa***[3]

*Professora Titular - Curso de Geografia - UnUCCSEH / UEG –*

*Coordenação do Programa Residência Pedagógica Curso de Geografia,*

*Coordenação - GeoMovimento - Curso de Geografia*

*Coordenação - Grupo de Estudo e Pesquisa - CER: Cultura, Espaço e Representação –*

*Doutora em gestão do espaço urbano e rural,*

*Arlete.mendes@ueg.br*

**Resumo:** A escola se insere em um contexto globalizado possuindo funções de caráter social, logo a escola atua na e para a sociedade. Nesse sentido, o fenômeno da globalização, em diferentes escalas, nos proporciona o contato com as tecnologias digitais (TIC), essas que passaram a ocupar uma posição importante no cenário das relações sociais. O discurso educativo, tende a entender a educação como um meio para fins políticos, sociais e pessoais. Logo entendemos que seu desenvolvimento é, hoje em dia, imbricado do uso e da gestão de outros meios, as TIC. O uso das tecnologias digitais nesse projeto, foi direcionado a para a criação do website “projeto cartografando”. Pensar na escola tendo um papel globalizado, digitalizado e multifacetado se tornou imprescindível, urge se pensar em uma pedagogia que aborde os campos do trabalho, cidadania e vida pessoal. Nossa abordagem em relação a residência pedagógica busca auxiliar na formação de sujeitos que possam ser protagonistas sociais, tanto no âmbito da sala de aula quando no de sua vida social. Cientes da lacuna da vida cotidiana dos alunos com as práticas pedagógicas escolares, buscamos elaborar um material que vivencie melhor o mundo dos alunos com a geografia, focalizando em múltiplas práticas e em várias esferas das atividades humanas.

---

[2] Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão (1996) Pós - graduado em Metodologias do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis (2002). E-mail: joaopontesjr2013@gmail.com

[3] Graduada em Geografia pela UEG (1992), Pós-graduada em Geografia Agro Urbana pela UEG (1995), Mestra em Transformações no Cerrado pela UFG (2003) e Doutora em gestão do espaço urbano e rural pela UFU (2014). E-mail: Arlete.mendes@ueg.br

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Residência Pedagógica; Ensino de Geografia.

**Abstract:** The school is part of a globalized context, having functions of a social nature, so the school acts in and for society. In this sense, the phenomenon of globalization, at different scales, provides us with contact with digital technologies (ICT), which have come to occupy an important position in the scenario of social relations. The educational discourse tends to understand education as a means to political, social and personal ends. We soon understood that its development is, nowadays, intertwined with the use and management of other means, the ICT. The use of digital technologies in this project was directed to the creation of the website “cartographing project”. Thinking about the school having a globalized, digitized and multifaceted role has become essential, it is urgent to think of a pedagogy that addresses the fields of work, citizenship and personal life. Our approach in relation to the pedagogical residency seeks to help in the formation of subjects who can be social protagonists, both in the classroom and in their social life. Aware of the gap between students’ everyday life and school pedagogical practices, we sought to develop material that better experiences the students’ world with geography, focusing on multiple practices and on various spheres of human activities.
**Keywords:** Active methodologies; Pedagogical Residence; Geography Teach.

## INTRODUÇÃO

A educação assume um papel crucial para a sociedade contemporânea, tendo em vista, sobretudo, os fenômenos globalizantes que condicionam direta e indiretamente as relações sociais e a própria estrutura da sociedade.

> Um relatório do Fórum Econômico Mundial assinala que os países emergentes, apesar do vistoso desempenho econômico dos últimos anos, ainda estão muito atrasados no investimento em tecnologias da informação (TI), isto é, os sistemas de gerenciamento de dados e de comunicação. Trata-se de uma área crucial para que o desenvolvimento desses países, entre os quais está o Brasil, mude de patamar, dando-lhes melhores condições de competir com os países ricos e de proporcionar bem-estar à população. O estudo do Fórum adverte que a demora na superação das deficiências comprometerá o potencial de expansão dos emergentes [...]. (PENA, 2013*)*

A escola, além de se inserir nesse contexto globalizado, possui funções de caráter sociais, ou seja, a escola atua na e para a sociedade, logo se privilegia por estar em posição fundamental para a construção e para a qualidade desta. Assim, o elo que liga a escola ao social, aproxima também as transformações políticas, econômicas e culturais à realidade escolar, que se vê entranhada a tantas dimensões

que influenciam na estrutura da sociedade e, consequentemente, influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das transformações recentes que mais demonstram essa realidade são aquelas proporcionadas pelas inovações tecnológicas, que imprimem uma nova face às formas de se comunicar e de se relacionar, criando um novo espaço de sociabilidade, o qual também se insere a escola, tendo em vista a rápida difusão de aparelhos eletrônicos pela sociedade, cada vez mais presentes no cotidiano.

Nesse sentido, o fenômeno da globalização, e em diferentes escalas, as tecnologias digitais passaram a ocupar uma posição importante no cenário das relações sociais, e, por conseguinte, na educação, espaço repleto de relações que se desenvolvem ao longo do processo de ensino aprendizagem. Embora exista algumas críticas sobre o uso, ou abuso, dos aparelhos tecnológicos, sobretudo no que diz respeito ao interesse dos alunos pelo ensino, ao passo em que estes têm ao alcance uma ferramenta que o permite se conectar com o mundo no espaço digital, com inúmeras possibilidades de lazer, entretenimento, aprendizagem, entre outros, a tecnologia é um fenômeno que veio para ficar.

Se de um lado, as tecnologias de informação, em especial os celulares, podem até certo ponto, influenciar negativamente o interesse do estudante pela educação, por outro, podem ser um importante aliado do professor e da gestão pedagógica, para aproximar o aluno do objeto de conhecimento, isto é, o conteúdo escolar, atrelado à sua realidade. Deste modo, entende-se que utilizar essas ferramentas, em especial os games, a princípio não pensado como um recurso didático, é uma forma de adotar a linguagem do aluno, e a partir dessa comunicação, construir o conhecimento, de forma mútua, em que o estudante seja autônomo do próprio saber.

Nesse sentido, o presente trabalho, tem como objetivo analisar e discutir o processo de formação docente em Geografia, discutindo o emprego das metodologias ativas e a aplicação de tecnologias digitais como ferramenta didática e pedagógica para a construção do saber, bem como a construção de projetos como ferramenta para aprendizagem, no âmbito do programa da Residência Pedagógica realizado junto à Universidade Estadual de Goiás, trazendo para a discussão as experiências vivenciadas ao longo do processo.

Para elaboração do projeto para as atividades da Residência Pedagógica, como as oficinas, planos de aula, e dinâmicas, adotou-se metodologias ativas, como o caminho didático e pedagógico a ser percorrido. Segundo Bernini (2017)[1], as

metodologias ativas podem ser definidas enquanto práticas e atividades que integrem o aluno à construção do ensino e aprendizagem, isto é, que levam o aluno a pensar criticamente sobre o que está fazendo, compreendendo seu papel nesse processo, utilizando diferentes fontes de informações e conhecimentos.

O principal foco desse tipo de metodologia de ensino, é proporcionar ao indivíduo estudante a capacidade de construir seu presente e futuro escolar, em que o professor busca aproximar o objeto de conhecimento científico, transformado em conhecimento escolar, da realidade do aluno, facilitando assim sua assimilação enquanto ser e sujeito ativo da sociedade e do mundo (MORAN, 2015; CASTELLAR, 2016).

Nesse contexto, o projeto, intitulado “Geografizando onde vivo!”, se orienta a partir dessa aproximação, retirando o objeto de estudo, longe do alcance do aluno, atrás de um livro didático, e trazendo-o para sua realidade prática. Além do projeto, adotou-se o método de sala de aula invertida (*flipped classroom*), que consiste, como o próprio nome sugere, em uma inversão da sala de aula, ou seja, o que normalmente é realizado em sala de aula, agora é executado em casa, e o que é feito em casa, é realizado em sala de aula (BERGMAN, 2018).

O intuito dessa inversão, é trazer a prática para dentro de sala de aula, e colocar o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Outro importante ponto considerado nos procedimentos metodológicos, no que se refere às ferramentas, foi o uso de games, para aproximar o objeto de estudo a uma linguagem mais acessível, e que desperte o interesse dos alunos, de uma forma didática e dinâmica. A utilização desse recurso, promove uma maior interação entre ensino e aprendizagem, professor e aluno, se mostrando satisfatória para a participação e motivação dos estudantes (FARDO, 2013; VIANNA, 2013).

Nesse sentido, o fenômeno da globalização, em diferentes escalas, nos proporciona o contato com as tecnologias digitais (TIC), essas que passaram a ocupar uma posição importante no cenário das relações sociais. O discurso educativo, tende a entender a educação como um meio para fins políticos, sociais e pessoais. Logo entendemos que seu desenvolvimento é, hoje em dia, imbricado do uso e da gestão de outros meios, as TIC. Pensar na escola tendo um papel globalizado, digitalizado e multifacetado se tornou imprescindível, urge se pensar em uma pedagogia que aborde os campos do trabalho, cidadania e vida pessoal. Nossa abordagem em relação a residência pedagógica busca auxiliar na formação de sujeitos que possam ser

protagonistas sociais, tanto no âmbito da sala de aula quando no de sua vida social. Cientes da lacuna da vida cotidiana dos alunos com as práticas pedagógicas escolares, buscamos elaborar um material que vivencie melhor o mundo dos alunos com a geografia, focalizando em múltiplas práticas e em várias esferas das atividades humanas.

## DESENVOLVIMENTO

A Gamificação é uma estratégia pedagógica que vem crescendo enquanto prática nos últimos anos, trazendo cada vez mais dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem, sendo um recurso que aproxima o aluno do objeto do conhecimento dentro de sua realidade. De acordo com Alves (et al., 2016), *a gamificação representa o uso dos games em cenários diferenciados, isto é, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio e pelo entretenimento.*

Fardo (2013) sobre esse assunto versa, a gamificação encontra na educação formal uma área bastante fértil para sua aplicação, pois lá ela encontra os indivíduos que levam consigo aprendizagens oriundas da popularização dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento e da vida dos indivíduos. Segundo Alves (et al., 2016), a gamificação colabora, nos diferentes espaços educacionais, para a aquisição de diversas habilidades, dentre elas, as cognitivas e sociais. Bacich e Moran (2018), por outro lado, destacam que as metodologias ativas elevam as relações entre estudantes e professores a um patamar de cooperação e integração.

Moraes e Castellar (2018), seguindo essa perspectiva, destacam que empregar metodologias ativas no ensino de Geografia, por meio de jogos, oficinas e dinâmicas, colabora diretamente na construção dos conceitos geográficos e na construção da visão geográfica nos alunos, podendo compreender de forma crítica o espaço em que vive e se relaciona.

> Dialogando com os autores, entende-se que ensinar Geografia pode ser divertido e a criatividade ao apresentar os conteúdos, conceitos, temas e objetos de aprendizagem da Geografia pode fazer diferença no estímulo aos estudantes, pois, criar uma atmosfera de acolhimento e divertimento, por meio de metodologias e cenários educativos que despertem a curiosidade dos estudantes é um

> grande passo para quererem aprender o que estão sendo provocados (LIMA, 2021, p. 98).

Lima (2021) ainda destaca a importância de procurar metodologias alternativas no atual momento vivenciado pela sociedade. Com a pandemia, bruscas mudanças foram impostas aos espaços de aprendizagem, tornando a necessidade de inovar, já existente, ainda mais latente, no intuito de buscar caminhos para alavancar os novos espaços de aprendizagem, atraindo os alunos para o conteúdo, o que muitas vezes é feito por meio do uso de Tecnologias Digitais. O autor ainda aponta que

> É por meio das ferramentas digitais que muitos docentes têm conseguido manter viva a sala de aula, embora sejam inegáveis as diferentes realidades e contextos socioespaciais que despontam país afora. Contudo, são as tecnologias digitais e a internet que ainda tem feito a distância entre docentes e discentes se encurtar frente a um contexto de incertezas. Elas também representam um caminho para explorar o lúdico e junto a ele somam-se as oportunidades de construção do saber (LIMA, 2021. p. 98).

Os jogos, nesse contexto, colaboram para despertar a chamada "curiosidade epistemológica", trazendo inúmeros conceitos que estimulam a aprendizagem, permitindo a interação com o meio e a construção coletiva de conceitos e experiências. Lima (2015) destaca que o objetivo da gamificação não é criar um game que aborda determinado problema a ser solucionado, mas sim utilizar as mesmas estratégias e métodos utilizados para resolver os problemas dos cenários virtuais em situações reais.

Nesse sentido, *gamificar* não significa criar um jogo reproduzindo dada ação da realidade, mas sim, pressupõe o emprego de determinados elementos encontrados nos games em outras atividades que não estão diretamente associadas a eles, como sistemas de feedback e recompensas, narrativas, conflito e cooperação, competição, objetivos e regras, níveis e etapas, tentativa e erro, interação e diversão, além de teoria e prática.

Ao longo das atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica, a gamificação foi uma estratégia adotada no intuito de aproximar o conteúdo escolar do aluno, em uma linguagem mais acessível e de maior interesse a este, e ao mesmo tempo conectar teoria e prática, posicionando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento, que ocorre mediante a relação ensino-aprendizagem.

Uma das atividades realizadas, juntamente com os alunos residentes do Programa, foi a “Caça ao Tesouro”, que buscou conceituar os conceitos básicos da

cartografia por meio da gamificação. Esta atividade contou com a participação dos residentes, envolvendo uma série de elementos de aprendizagem articulados ao jogo, que consistia em uma busca por tesouros. Todos se caracterizaram de piratas, dando uma estética mais fiel ao contexto histórico representado, contribuindo assim para a relação entre espaço e tempo, ao mesmo tempo em que deixou a atividade mais atrativa e dinâmica para os alunos.

Outro destaque vai para o Projeto Cartografando, que culminou na criação de um *website*, utilizando da gamificação como uma ferramenta lúdica para a construção da aprendizagem, mediada pelas tecnologias digitais. Este projeto também contou com a participação dos residentes, que participaram do planejamento e aplicação das atividades, da construção do *website*, assim como diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto professor preceptor, realizei a mediação entre a escola básica e a formação de professores, podendo atuar junto aos residentes em sua trajetória, assim como proporcionar aos alunos da escola momentos impactantes em seu aprendizado. Os alunos, de modo geral, estiveram envolvidos profundamente nessas atividades, o que no contexto da pandemia, que impôs inúmeras dificuldades ao ensino, torna-se ainda mais válido e essencial para prover a qualidade e eficácia à educação básico. Para isso, foi indispensável a participação e resposta dos alunos, enquanto sujeitos ativos na construção da aprendizagem.

Outras estratégias de ensino atuaram no sentido de inserir os alunos no centro do processo educacional, sendo uma delas o uso de mapas mentais. De acordo com Rocha (2007), mapa mental pode ser visualizado como uma linguagem simbólica que transmite uma mensagem, de forma verbal ou gráfica, em que o autor registra os elementos mais relevantes de determinado tema, criando uma conexão entre eles. Segundo Lima et al (2020), os mapas são representações esquematizadas de informações e dados que permitem demonstrar as relações de significado e hierarquia entre as ideias e os conceitos, e, com isso, sintetizando o conhecimento, estruturado para ser transmitido de forma rápida e clara.

> A criação dos mapas mentais tem uma relação intrínseca com as funções da mente de relacionar, classificar e sistematizar, baseando-se na representação visual sucinta de informações para processar o conhecimento advindo delas (GOSSACK-KEENAN et al, 2019). Os mapas conceituais, embora também possam sistematizar as informações, possuem a característica específica da inter-relação de

> conceitos-chave por meio de "palavra(s) de enlace", onde o conjunto destes conceitos formam proposições que irão descrever as ideias gerais de um determinado conteúdo, organizando um conhecimento e externalizando representações internas de quem faz o mapeamento (LIMA et al., 2016, p. 3).

São importantes ferramentas que podem auxiliar na aprendizagem em Geografia, pois os mapas mentais são representações do real elaboradas por meio de um processo em que percepções próprias são relacionadas. A cultura *maker,* por sua vez, se insere dentro do chamado movimento *maker*, que é a filosofia do aprender fazendo, que vem do inglês *to make*, que significa "fazer" (SOUZA, 2021). Este movimento emprega diversas características, tais como o uso da criatividade, sustentabilidade, originalidade, colaboração em equipe, entre outros.

> O principal elemento do movimento maker são os “makers” ou criadores, aqueles que transformam as ideias em realidade, ou seja; construir, reformar, adaptar, consertar ou fabricar. Esses fazedores não estão vinculados somente ao uso de laboratório específico. A cultura maker abrange diversas possibilidades e valoriza o uso de recursos próprios ou de fácil acesso. De acordo com Anderson (2012 apud Carvalho; Bley, 2018, p. 26), “os makers têm em comum o uso de ferramentas digitais para criar produtos e o compartilhamento de informações e colaboração em comunidades online”. Portanto, os makers além de criar, adaptar ou transformar um determinado artefato, eles fazem o compartilhamento de suas ideias para colaborar com novos projetos. (SOUZA, 2021, P. 19).

Sendo assim é uma estratégia de aprendizado, baseado na prática, na ação, que incorporada ao ensino traz inúmeras possibilidades e facilidades ao processo de aprendizagem, além de possibilitar a emancipação do aluno como sujeito ativo na relação educacional. Por isso, buscou-se impregnar a cultura *maker* às atividades da residência pedagógica, fazendo dela a extensão prática e metodológica do programa.

## Resultados e discussão

Ao longo do programa da Residência Pedagógica, realizada na Escola Municipal Clóvis Guerra, diversas atividades, práticas pedagógicas, oficinas e projetos foram realizados no intuito de colocar em prática a vivência teórica construída, buscando incorporar no ensino junto aos residentes, estratégias que visem a integração dos alunos da escola ao saber de modo que este se torne o construtor de seu conhecimento. Para tanto, foram utilizadas metodologias e práticas baseadas na

integração de saberes, no faça você mesmo, na gamificação e em outras práticas com uso das tecnologias digitais.

Um dos projetos realizados foi o chamado “Projeto Cartografando”, que consistiu em uma série de práticas, jogos e atividades realizadas presencialmente e de forma remota. Esse projeto rendeu uma série de frutos, tanto ao professor preceptor, como aos professores em formação e alunos da residência, e também aos alunos da escola, que vivenciaram e experimentaram a prática do projeto.

Figura 1 - Momento semi-regência. Setembro/ 2021

**Fonte -** Acervo do autor

Uma das práticas realizadas presencialmente foi a aula dinâmica “Caça ao tesouro”, realizado junto aos residentes nas turmas do 7º do Ensino Fundamental, que teve como objetivo conceituar os conceitos básicos de cartografia por meio da gamificação, associando os conteúdos aplicados em sala de aula acerca da orientação, localização, cartografia e orientação geográfica.

Figura 2 - Caça ao Tesouro Outubro/2021

**Fonte** - Acervo do autor

Nesta atividade, todos fizeram *cosplay* de pirata, para proporcionar uma maior fidelidade histórica ao jogo, assim como desafiar os alunos a pensar do ponto de vista geográfico. Para isso, foi trabalhado antes da atividade uma contextualização do conteúdo, introduzindo a cartografia e seus principais conceitos, principalmente relacionados aos aspectos de localização, como pontos cardeais e coordenadas geográficas.

Figura 3 – Caça ao tesouro Outubro/2021

**Fonte -** Acervo do autor

A parte digital do projeto consistiu na criação de um site, chamado Cartografando Gamer, que faz uso da gamificação no intuito de abordar os conceitos relacionados à cartografia, empregando elementos da cultura pop, como o multiverso de Star Wars, para aproximar de uma linguagem próxima à realidade dos alunos. O jogo é consistido de etapas e desafios que buscam suscitar nos alunos, por meio da solução de problemas, o emprego dos conceitos aprendidos em sala de aula.

Figura 4 – Website Cartografando Outubro/2021

**Fonte -** Acervo do autor

As atividades realizadas junto aos alunos do curso de licenciatura em Geografia da UEG, na Escola Municipal Clóvis Guerra, vinculados ao programa de Residência Pedagógica, contribuíram veemente para o aperfeiçoamento da prática docente, bem como para a aproximação entre pesquisa e ensino, no intuito de incorporar as novidades já discutidas no universo acadêmico ao processo de ensino-aprendizagem.

Tendo sido realizado no contexto da pandemia, o programa possibilitou, mesmo com as dificuldades do ensino remoto, o uso de estratégias e metodologias que diversificasse as aulas, agregando diferentes formas de construção do conhecimento, sobretudo ligadas às tecnologias, o que contribui para a aproximação dos alunos ao ensino, em um cenário de afastamento.

Figura 5 - Alunos residents. 2022.

**Fonte -** Acervo do autor

Os alunos residentes, empenhados em proporcionar metodologias ativas ao processo de ensino-aprendizagem, contribuíram para a construção de um projeto que envolveu a aplicação de oficinas, intervenções, atividades práticas, jogos e brincadeiras, levando a uma construção mútua do conhecimento escolar, que contou com a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, em meio a um cenário desafiador, o programa de Residência Pedagógica, unindo a força docente da escola pública e da universidade, contando com a participação de professores em formação, conseguiu dar um pouco de cor ao cinza e difícil contexto da pandemia.

## Considerações finais

De modo geral a Residência Pedagógica atuou como uma espécie de formação continuada, que permitiu ao professor preceptor o contato com novas ideias do mundo acadêmico, articulando a experiência de sala-de-aula com o saber teórico, que combinados às tecnologias digitais formaram a frente de luta pela educação. Assim, encontrou-se nas metodologias ativas um porto seguro no qual as aulas ganharam maior forma e dinâmica, levando a construção de um ensino-aprendizagem mais eficaz.

## Referências

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. 1ª ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias Ativas**: projetos interdisciplinares. - 1ª ed. - São Paulo: FTD, 2016.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. CINTED - UFRGS. Noas tecnologias na Educação, v. 11, nº 1, 2013.

LIMA, J. A. P. . O JOGO, A GAMIFICAÇÃO E O LÚDICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. **UÁQUIRI** - Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 10, 2021.

LIMA, Ana Carolina B.; SANTOS, Danielle C. M.; PEREIRA, Alanne P. S. Mapas mentais e conceituais como ferramentas para a aprendizagem significativa no ensino remoto. **Íntegra EaD**, Campo Grande, 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: C**onvergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 15 de março de 2022

PENA, Rodolfo Alves. O Estado de S. Paulo, 27 de abril de 2013. **Lento avanço tecnológico**. Disponível em: Estadão.com. Acesso em: 15 de março de 2022

ROCHA, Lurdes Bertol. Mapa mental: Forma de comunicação espacial. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira (orgs.). **Discutindo Geografia:** Doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007.

SANTOS, Laís dos. **A cultura maker na educação: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática**. TCC (graduação - Licenciatura em matemática) - Instituto Federal de Educação, 2021.

VIANNA, Ysmar. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Capítulo 5

# O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA EM TEMPOS DE DESPEDIDAS

*Camilla Franco Reinaldo de Anacleto*
*José Mário da Silva*

# O PAPEL HUMANIZADOR DA LITERATURA EM TEMPOS DE DESPEDIDAS

***Camilla Franco Reinaldo de Anacleto***

*Graduanda do curso de licenciatura de Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB. E-mail: anacleto.camilla@gmail.com*

***José Mário da Silva***

*Mestre, Professor da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB, e-mail: zemarioze86@gmail.com*

**Resumo:** A literatura, enquanto modalidade artística, surge naturalmente na espécie humana. Criada na relação do homem com sua realidade, a literatura recria a realidade. Assim, ao se ter acesso às obras literárias, o leitor pode refletir sobre assuntos diversos, sensibilizando-se sobre tópicos que passariam desapercebidos. Uma obra literária consegue impactar aqueles que a leem, fazendo-os se identificar com as situações narradas, simpatizando ou repudiando as ações de personagens, ao ponto de abrir o leitor para as novas perspectivas de mundo. Desse modo, o atual objetivo é analisar, compreender e refletir sobre a importância de tratar de temas relevantes para os atuais momentos da vida dos estudantes. Ao tratar da temática da despedida, assunto fundamental após os momentos vividos pela sociedade durante a pandemia, a partir do livro *Tchau* (BOJUNGA, 2019), a pesquisa buscou analisar as propostas de atividades de leitura realizadas com os alunos durante o estágio curricular supervisionado, ocorrido na turma de 7º ano da ECI Professor Itan Pereira, Campina Grande - PB, em 2021. Fundamentadas em conceitos trabalhados por Candido (2011), Pinheiro (2018) e BNCC (2018), percebemos como a escolha de trabalhar essa obra na íntegra foi importante para a turma por trazer reflexões quanto aos sentimentos que se somam no momento de despedida. Concluímos, então, como essa experiência pode trazer reflexões acerca do eixo leitura, especialmente por contribuir para a formação crítica, reflexiva e criativa dos discentes e dos docentes.
**Palavras-chave:** Formação docente. Humanização. Lygia Bojunga. Tchau.

**Abstract:** Literature, as an artistic modality, arises naturally in the human species. Created in man's relationship with his reality, literature recreates reality. Thus, by having access to literary works, the reader can reflect on various subjects, becoming aware of topics that would otherwise go unnoticed. A literary work manages to impact those who read it, making them identify with the narrated situations, sympathizing or repudiating the actions of characters, to the point of opening the reader to new world

perspectives. Thus, the current objective is to analyze, understand and reflect on the importance of dealing with relevant topics for the current moments of students' lives. When dealing with the theme of farewell, a fundamental subject after the moments lived by society during the pandemic, based on the book Tchau (BOJUNGA, 2019), the research sought to analyze the proposals for reading activities carried out with students during the supervised curricular internship, occurred in the 7th grade class of ECI Professor Itan Pereira, Campina Grande - PB, in 2021. Based on concepts worked on by Candido (2011), Pinheiro (2018) and BNCC (2018), we perceive how the choice to work on this work in its entirety was important for the class to bring reflections on the feelings that are added at the moment of farewell. We conclude, then, how this experience can bring reflections on the reading axis, especially for contributing to the critical, reflective and creative formation of students and teachers..
**Keywords:** Teacher training. Humanization. Lygia Bojunga. Tchau.

## INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo COVID-19 mudou a realidade de muitas pessoas no âmbito pessoal e profissional. Políticas públicas que visam a prevenção foram tomadas, sendo o isolamento social e o uso de máscara dois deles. Com o isolamento social, muitas pessoas começaram a habitar ainda mais em suas casas, tornando-as seus espaços. Diversos hobbies foram postos em prática, sonhos realizados pelo tempo disponível em casa. Contudo, essas mudanças nem sempre foram positivas. Com a crise sanitária, uma crise político-econômica também surgiu. Apenas um ano depois, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas demonstra como o desemprego apanhou cerca de 14,7 milhões de pessoas[4] e, consequentemente, esses brasileiros precisaram voltar às ruas em busca de empregos. Junto a isso, a falta de apoio legal fez com que a fome, a miséria e o desespero fossem somados aos mais de 400 mil de mortos pela infecção do coronavírus[5]. Um número tão absurdo que chegou a ser desumanizados, relativizados por negacionistas, como no caso da fala do ministro Queiroga[6], em outubro de 2021.

[4]Segundo reportagem do jornal G1, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas desenvolveu essa pesquisa no primeiro trimestre de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/06/30/desemprego-fica-em-147percent-no-trimestre-terminado-em-abril-diz-ibge.ghtml. Acesso em 12 nov 2022.

[5] A reportagem do jornal G1 traz os números atualizados de mortes por COVID-19 até abril de 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mortes-por-covid-19-no-brasil-tem-alta-de-23-5-em-abril/. Acesso em 23 nov 2022.

[6] Segundo reportagem do jornal G1, o ministro Queiroga relativizou a morte de 600 mil pessoas pelo Covid ao dizer que 380 mil mortes ocorreram por problemas cardíacos. Disponível em: https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/saude/noticia/2021/10/08/queiroga-

Nesse ponto, torna-se importante discutir a função ou as funções que a literatura possui quanto à formação humana. Como apresenta Lenz (2015), a literatura não tem a mesma perspectiva de formação encontrada no ambiente educacional. Do ponto de vista pedagógico, o ensino prefere mostrar o lado bom e positivo dos fatos reais. Entretanto, essa valorização do belo impacta de forma negativa na formação dos alunos. Se os estudantes não entrarem em contato com os momentos altos e baixos em ambiente "controlado", eles não conseguirão lidar da melhor forma possível em outros âmbitos.

A literatura, por outro lado, expressa o humano, as perfeições e as imperfeições. Ao contato com a literatura, o leitor tem seus sentimentos e expressões despertados, por estar se "abrindo [às] novas possibilidades de visão de mundo" (LENZ, 2015, p. 31) e podendo refletir inconscientemente as suas ações. Assim como o professor Antonio Candido (2011) defende que direito à literatura deveria ser respeitado e aplicado, nós corroboramos com essa expectativa devido ao poder transformador que as singelas palavras de poemas, contos e crônicas fazem na vida dos leitores. Desse modo, a literatura tem a função humanizadora. Em obras de Lygia Bojunga, essa humanização se faz presente nas ações, nos sentimentos e nos desejos dos personagens. As narrativas são tão corriqueiras que os leitores podem se identificar com as situações, os dramas e os pensamentos escritos.

Em virtude disso, o objetivo deste artigo é analisar, compreender e refletir sobre a importância de tratar de temas relevantes para os atuais momentos da vida dos estudantes. Ao reger um estágio supervisionado em uma turma do ensino fundamental, propomo-nos em realizar a leitura de contos do livro *Tchau* (2019), de Lygia Bojunga, a fim de trabalhar a temática da despedida, tão presente no contexto atual. Com isso, a pesquisa buscou examinar as propostas de atividades de leitura realizadas com os alunos durante o estágio curricular supervisionado, ocorrido na turma de 7º ano da ECI Professor Itan Pereira, Campina Grande - PB, em 2021.

## A LITERATURA HUMANIZADORA EM *TCHAU*, DE LYGIA BOJUNGA

A literatura, enquanto modalidade artística, acompanha a humanidade desde seus primórdios. Sendo uma forma de interação com a realidade, a literatura

relativiza-marca-de-600-mil-mortes-por-covid-no-brasil-so-doenca-de-coracao-sao-mais-de-380-mil-obitos-todos-os-anos.ghtml. Acesso em 21 nov 2022.

possibilita a comunicação de ideias, sentimentos, pensamentos e histórias e permite essa verbalização. Assim, o acesso a essa arte se torna indispensável, tendo em vista o poder que a palavra possui nas sociedades humanas (CANDIDO, 2011).

Além disso, a literatura fornece ao leitor arcabouço para entender, compreender e refletir sobre diversas temáticas de forma prazerosa. Ao apresentar as funções da literatura, mais especificamente a poesia, Eliot (1991 *apud* PINHEIRO, 2018) corrobora com a necessidade da leitura ser uma experiência prazerosa. Pois esse prazer está na transmissão de novas experiências, sendo a obra o meio de comunicação entre o poeta e o leitor. Assim, a leitura literária vai além do simples ato de ler, se construindo com base em expressões e atos humanos. Por tal complexidade, o ato de ler no contexto educacional requer de todos, mais especificamente do docente, "estar atento a procedimentos e cuidados específicos que convêm a cada gênero" (PINHEIRO, 2018, p. 21).

Quanto à humanização presente em obras literárias, Santos (2018) explica como o estabelecimento de relações do leitor com o texto se torna uma exigência, pois a leitura não se trata de um ato mecânico. Nesse ponto, destacamos a importância da leitura durante o espaço escolar, tendo em vista os alunos que não possuem práticas cotidianas de leitura literária, porque esses necessitam de orientação de professores, por sua vez, precisam ter condições para se trabalhar tais textos em sala de aula. Pinheiro (2018) denomina essas condições como indispensáveis, pois para que haja um significativo trabalho docente, o professor precisa possuir um significativo repertório literário e permitir a democratização da escolha literária a partir dos gostos e desgostos de seus alunos.

Nesse ponto, a leitura seria um processo compartilhado, desde o momento de escolha até o momento de discussão sobre a obra. Contudo, Pinheiro (2018) aponta para que o professor não escolha apenas os textos ou as temáticas sugeridas, pois como ele afirma "temas "pesados" - como a guerra, a violência - possibilitam experiências riquíssimas: discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências [...]" (p. 23). Nesse passo, os discentes podem descobrir, refletir e expressar seus próprios sentimentos relacionando-se com essas obras. Ao trazer o momento de discussão da obra, os alunos podem ser ouvidos, ouvir um ao outro, debater um com o outro e formar, assim, um significativo conhecimento Esse conhecimento humano que é agregado a sua formação cidadã. Como aponta as competências gerais da educação básica da BNCC (2018), o ensino deve incentivar

os alunos a serem reflexivos, críticos e criativos, compreendendo e valorizando as manifestações artísticas e culturais do ser humano.

Ainda com relação ao papel humanizador da literatura, a autora Lygia Bojunga se destaca por seu estilo literário específico. Em suas obras, as personagens possuem identidades tão complexas que podem ser igualadas às narrativas reais, pessoais. Criados de forma que suas ações, suas emoções e suas expressões carregassem vivências humanas, “ela faz com que suas personagens cresçam e amadureçam no decorrer da trama, mistura o real e a fantasia de forma equilibrada” (LENZ, 2015, p. 33). Ou seja, suas tramas são construídas de modo que apresentem forte teor crítico sobre a realidade que nos rodeiam. Suas críticas sociais possuem um viés de demonstrar pelas personagens as vivências sofridas por pobreza, por racismo, por violência, por desejos não concretizados e/ou realizados, enfim, vivências diversas. Para isso, Bojunga destaca símbolos que carregam diversos significados. O leitor, ao decorrer da leitura, pode inferir o amadurecimento dos personagens por meio dos espaços, sejam abertos como o mar, sejam fechados como a bolsa amarela (LENZ, 2015).

Além disso, outro destaque das obras de Bojunga é o protagonismo infantil. Isso é, em seus enredos, as crianças são tomadas como elemento principal. Essas personagens tomam ações, sentem emoções, amadurecem significativamente ao decorrer das histórias, buscam ter seus próprios espaços e construir suas próprias identidades. Em *Bolsa Amarela*, por exemplo, a protagonista Raquel passa por um conflito consigo mesma e com a sua família sobre as suas ideias. Nessa história, após ser ridicularizada e silenciada por seus parentes, ela resolve esconder tudo dentro de si em uma bolsa amarela. Nesse ambiente fechado de coloração alegre, ela expressa os seus segredos, que ao passar do tempo pesa-lhe nos ombros. Enfim, ao decorrer da narração, o leitor acompanha o amadurecimento da personagem, que se apresenta em suas reflexões quanto aos limites que lhe são impostos e à formação de sua própria identidade. Assim, a autora humaniza suas personagens, sensibiliza o seu leitor e o faz se identificar a partir de suas experiências de vida.

Vale ressaltar que o leitor de Lygia Bojunga não é exclusivamente infantil. Não se pode encaixá-la como autora de livros infantis, pois suas obras não se limitam a essa simples adjetivação. Como Lenz (2015) afirma, as obras são complexas, críticas e reflexivas demais para se limitar apenas ao grupo infantil. Pessoas de diversas idades lêem, se identificam e refletem as narrativas de Bojunga. Afinal, “ela é

genuinamente literatura, sem adjetivos que a restrigem" (SILVA, 2008, p. 136 *apud* LENZ, 2015).

A obra *Tchau* (2019) é composta por quatro contos que possuem uma temática compartilhada: a despedida. Como o próprio nome já indica, o livro contém quatro contos que apresentam separações em suas narrativas, mas as abordam de maneiras diversas. Sentimentos de tristeza, medo, perda, fuga, conclusão de um ciclo e até mesmo alegria são postos nesses contos, de forma que humaniza até mesmo objetos inanimados.

Os títulos dos contos são: *Tchau*, *O bife e a pipoca*, *A troca e a tarefa* e *Lá no mar*, cada um deles possui uma despedida diferente. No primeiro conto, a despedida ocorre entre a mãe e a filha, no momento em que a mulher foge de casa para viver um romance com um grego. Em *O bife e a pipoca*, essa despedida ocorre antes mesmo da narrativa ocorra, pois Guilherme, um amigo de Rodrigo, foi morar longe. Assim, a história narra o Rodrigo construindo uma amizade com um outro aluno, o Tuca. No terceiro conto, a despedida ocorre entre uma escritora e sua escrita, visto que pressente a sua morte ao concluir mais um livro. Por fim, o último conto apresenta a despedida trágica entre o Barco e o Pescador. Nesses três contos, a dor da perda é bastante significativa e pode ser expressada pelo mar.

O mar faz parte de todas as obras, podendo ser representado "num momento um ambiente alegre, claro, aprazível, divertido e aconchegante, pode também significar o momento da despedida, da dor da perda, de dissabores [...]" (LENZ, 2015, p. 34-35). Já a autora Santos (2013), a figura do "mar surge como representação de um espaço cheio de imprecisões e de incertezas." (p. 148) Não apenas isso, como esse espaço em branco é considerado um local de mudanças, sejam elas positivas ou negativas. É um ambiente de renovação, que pode ser aconchegante ou ser o causador da dor. É nesse ambiente que as tramas apresentam momentos decisivos para os personagens. Em *Lá no mar*, por exemplo, o título já indica o espaço habitado pelos personagem e não apenas isso, como indica que algo acontecerá no mar. A morte do Pescador, o desejo de afundar que o Barco possui e a chegada do menino. Todos esses fatos ocorrem no mar, que ora é descrito como calmo, ora é visto como bravo. Em *Tchau*, esse ambiente ensolarado é palco para a confissão da mãe para a filha. Assim, todos os contos carregam a presença do mar junto com as interpretações dele.

Nesse ponto, Lenz (2015) indica como a autora humanizou cada conto dessa

obra ao apresentar enredos simples e personagens complexos. A partir da perspectiva de personagens infantis, ela sensibiliza o leitor sobre cada acontecimento, cada história, exigindo maturidade do leitor para compreender as personagens, especialmente por causa da atualidade que essa temática possui. Assim, percebemos a importância de se trabalhar tais contos em sala de aula, em que a leitura compartilhada pode fornecer maior auxílio aos jovens leitores. Desse modo, os seguintes tópicos deste relato são: a) a contextualização do estágio supervisionado, em que apresenta-se as condições da escola em que se ocorreram o estágio; b) a descrição das aulas e a análise de uma aula, que detalha a prática educacional proposta; e c) as considerações finais.

## CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho se refere ao relato de experiência do estágio curricular supervisionado do curso de Letras - Português (UFCG) em uma turma do ensino fundamental. Por nos permitir ter acesso a vivências e práticas educacionais, esse estágio torna-se indispensável para nós, futuros docentes, por permitir que construamos planos de aulas e materiais que auxiliam as aulas. A turma de 7º ano desse estágio faz parte da Escola Cidadã Integral Professor Itan Pereira, localizada na rua Luís Mota, s/n, bairro Bodocongó, Campina Grande - PB. Como esperado, essa instituição de ensino adotou o sistema remoto emergencial, que faz com que as aulas ocorressem pela interface *Google Meet*, amplamente adotada pelas instituições de ensino brasileiras. Contudo, não são todos os estudantes que podem comparecer a esse momento síncrono, o que faz com que seja necessário a criação de materiais de ensino xerocopiados, que são disponibilizados na escola.

## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

### Descrição das aulas

O estágio supervisionado pode ser dividido em dois momentos principais: o planejamento e a execução das aulas. Entre os dias 03 e 26 de julho de 2021, escolhemos o conteúdo e as práticas educacionais perante o conteúdo. Ao constatarmos inicialmente que a metodologia de ensino a professora supervisora

possui, buscamos nos corresponder com tais metodologias: aulas no encontro síncrono pelo *Meet Google*, elaboração de *slides*, exercícios e material textual de cada aula. A produção desse material sobre o conteúdo se deve ao fato de alunos que não possuem acesso à internet possam dar continuidade ao ensino de modo assíncrono, como foi informado anteriormente.

Após esse planejamento, foi decidido que tais aulas seriam sobre a obra *Tchau* (2019), de Lygia Bojunga, tendo em vista o contexto social do momento das aulas. Com um total de quatro encontros de duas horas-aula cada, foi acordado que dois dos contos do livro seriam escolhidos para serem lidos e discutidos no momento síncrono: *Lá no mar* e *Tchau*. Entretanto, esse planejamento inicial necessitou de mudanças após a primeira aula, em que nós entendemos que poderíamos ler e discutir um conto inteiro por aula: *A troca e a tarefa*.

Quanto à proposta didática, inspiramo-nos nas estratégias elencadas por Pinheiro (2018), sobre focar, primeiramente, na apreciação da leitura e, depois, na discussão do tema e dos elementos narrativos. Desse modo, o primeiro e o segundo encontro estão relacionados ao conto *Lá no mar*. Como dito antes, a literatura não precisa ter apenas o que é bom ou positivo. No caso desse conto, a despedida é fúnebre, pois se trata da morte do Pescador. Como aponta Lenz (2015), o leitor pode se identificar com o protagonista, especialmente pelos sentimentos deste com relação à morte de alguém querido. Durante a aula, por exemplo, incentivamos o compartilhamento de experiências próprias, desde a morte de algum animal de estimação até a de algum parente próximo. Ao continuar a leitura, onde percebemos o novo recomeço do Barco, debatemos sobre como perder alguém pode ser desolador, mas que precisamos seguir em frente, como o personagem fez.

Ainda com relação a essas duas aulas, ao final da leitura compartilhada, discutimos os elementos da narrativa: narrador e personagem. Ao apresentar esses dois elementos, buscamos debater com o conhecimento dos alunos sobre os tipos de narrador e de personagem. Como o conto possui o personagem Barco, a discussão girou em torno da humanização e personificação de objetos e animais. Apresentou-se obras em que os personagens não são humanos, como a Emília e o Visconde de Sabugosa do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Lobatto.

No terceiro encontro, utilizamos a mesma metodologia, muito embora o conto *Tchau* teve uma maior interação durante a leitura. Como Santos (2018) aponta, o ato de ler vai além da própria leitura. Faz-se necessário que o leitor se envolva com texto,

compreendo-o. Por isso, resolvemos pedir aos alunos que imaginassem a sequência correta dos títulos dos capítulos, para assim hipotetizar a história. Assim, antes de cada capítulo, incentivamos os estudantes a discutirem o capítulo anterior e qual seria o próximo. Com relação à discussão, voltou-se principalmente para os elementos narrativos enredo e conflito, relacionado-os com as hipóteses que eles criaram ao decorrer da leitura e com o conflito do quinto capítulo. Essa tentativa também correu no material escrito, muito embora não sabíamos como os alunos reagiram à estratégia de leitura.

Por fim, no último encontro, o conto *A troca e a tarefa* forneceu aos estudantes um momento para refletirem quanto às despedidas que fazemos a coisas importantes para nós, como foi a escrita para a protagonista. Nessa narrativa, em que o tempo, o espaço e o ambiente foram presentes por causa dos momentos psicológicos da trama, a discussão do conto focou principalmente nesses elementos quanto à presença do mar. Como apresenta Lenz (2015), o mar é um ambiente aconchegante e violento. Não apenas isso como também representa renovação, reinvenção, transformação. Ao discutir tal ponto em aula, buscamos fazer os alunos refletirem sobre a troca presente no conto. Por fim, conversamos sobre as atitudes da personagem principal e quais seriam as atitudes deles.

Com relação às aulas síncronas, houve a produção de *slides* e de exercícios com questões sobre a discussão das aulas. Esses *slides* possuíam os contos por inteiro, somado a imagens que pudessem representar a narrativa. Para a aplicação das atividades, utilizamos a interface *Google Forms.* Com relação às aulas síncronas, sob orientações da professora supervisora, o material textual também continha o conto, assim como as questões.

Por fim, as atividades ocorreram no momento síncrono e assíncrono. O primeiro momento se refere àquele em que a aula ocorreu pelo *Google Meet* e permitiu que os alunos pudessem interagir com a estagiária e expressar suas dúvidas sobre o assunto. Como as questões possuíam um viés mais pessoal, os alunos puderam refletir sobre a narrativa e os elementos que a compõem. De modo geral, os alunos foram induzidos a refletir sobre os contos. Já no momento assíncrono, a não interação entre o docente e os discentes não permitiram que conseguíssemos verificar como os alunos obtêm as propostas das aulas e não puderam esclarecer dúvidas que eles pudessem ter. Para minimizar esse problema, os materiais didáticos produzidos tiveram um gabarito com a explicação das respostas.

## Análise de uma aula

A aula escolhida para ser analisada foi referente ao primeiro conto trabalhado em aula: *Lá no mar.* Como explicado na seção anterior, as aulas ocorreram de modo a priorizar a leitura do texto. Durante a leitura, pausas foram feitas para que pudéssemos discutir as ações e os sentimentos dos personagens. Santos (2013) comenta sobre o Barco,

> Trata-se da imagem do ser, do humano, revelado na figura do barco que, ao mesmo tempo em que é personagem, é também espaço. O Barco constitui-se pela confluência de duas categorias espaciais. Por um lado, é a casa, o pequeno refúgio no qual o pescador se sente seguro e protegido. Por outro, é espaço interior, é um ser humanizado e, portanto, consciente do mundo externo e da sua própria existência nele. É o espaço da alma humana na qual se revelam sentimentos de medo, solidão, saudade e amizade. (SANTOS, 2013, p. 147)

Desse modo, a discussão em sala foi pautada na humanização do Barco. Debatemos os sentimentos que caracterizam esse ser, especialmente no momento da morte do Pescador e o luto posterior. Em uma dessas pausas da leitura, um dos alunos disse sobre como o Barco e o Pescador são o lar um do outro. Ele, junto a outro colega, comentou sobre uma experiência pessoal quanto à dor do luto. Disse que os pensamentos conscientes do Barco após a morte do Pescador são compreensíveis após a perda de um ente querido.

Além disso, a nossa interação, enquanto docente, com os dois discentes permitiu que eles refletissem sobre a necessidade de seguir em frente após a morte de um ente querido. O outro aluno comentou sobre sua própria jornada quanto ao luto por uma avó, comparando-se ao Barco devido a impotência de não poder ajudá-la, o medo de perdê-la e o desespero da morte.

Por fim, durante a atividade proposta para esse conto, outra discente reflete apontou como a Criança foi importante para que o Barco saísse dessa “tristeza inacabável”. Segundo ela, “todos nós precisamos de ajuda após um momento difícil como esse”.

Portanto, percebemos como essa obra literária fornece um excelente momento discursivo em aula, especialmente por conseguir gerar um vínculo de identificação necessário para a reflexão do texto. Mesmo havendo complicações durante a regência das aulas, como a participação ativa de apenas três alunos em média, percebemos

como essas interações foram bastante significativas para a formação crítica do aluno, visto que o ensino remoto é muito diferente do presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse relato, percebemos como a literatura possui papel de formar o leitor como um ser humanizado, consciente de sua realidade e crítico a ela. Em um momento tão crítico com o atual, essa arte apresenta-se como relevante para que os leitores consigam aproveitar e refleti-las. Ao realizar a leitura como um ato reflexivo, o leitor irá além do ato de compreender o que está escrito. Ao refletir uma obra literária, ele poderá vivenciar experiências únicas, distantes e tão próximas que ele conseguirá se identificar com as personagens. Assim, percebemos como realizar leituras em sala de aula pode ser transformador para a vida do estudante. A possibilidade de debater e de construir conhecimentos significativos para a formação cidadã é um dos pontos positivos de trabalhar a literatura em sala de aulas, especialmente se o professor conseguir fazer com que seus alunos tenham o hábito de consumir leitura. Enfim, de modo geral, esse estágio supervisionado apresentou diversas contribuições relevantes para a formação docente, especialmente porque pudemos entender como as práticas docentes do eixo de leitura literária devem funcionar partindo de uma proposta mais íntima com a literatura..

## REFERÊNCIAS

BOJUNGA, L. **Tchau**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In* **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro de Azul, 2011.

LENZ, L. A humanização no conto “Tchau” de Lygia Bojunga. **Revista de Curitiba Cultural**, n. 1, p. 29-46. Bahia: 2015.

SANTOS, K.A. Representações do humano nos espaços poéticos de Lá No Mar: Um conto de Lygia Bojunga. **Anais do CENA**. v.1, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_24.pdf. Acesso em 12 nov 2022.

SANTOS, E. R. Leitura Literária: A Prática da Leitura Literária como Atividade Integrante no Processo de Formação de Leitores dos Alunos do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Município de São João da Baliza/RR. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ed. 07, v. 01. **Cidade**: 2018.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

Capítulo 6

# SABORES E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COZINHA

*Gabriela Maria da Cruz Silva*
*Walkiria Santos Costa*

# SABORES E AFETOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PROTAGONISMO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA COZINHA

***Gabriela Maria da Cruz Silva***

*Autora*

*orientadora social da oficina "Cozinha Experimental- Sabores e Afetos" no setor de Assistência Social da Apae-Sorocaba, graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade de Sorocaba (UNISO).*

*E-mail: gmcs1698@gmail.com*

***Walkiria Santos Costa***

*Co-autora*

*coordenadora técnica do setor de Assistência Social da Apae-Sorocaba, graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), especialista em Políticas Públicas no contexto SUAS (FATEC-PR) e pós graduanda em Ações Afirmativa e Políticas Públicas (UERJ).*

*E-mail: coordenacao.social@apaesorocaba.org.br*

**RESUMO**

A alimentação é um fazer essencial para a vida, por muito tempoessa prática vem se modificando e se tornando cada vez mais complexa. O espaço da cozinha se tornou um lugar que possibilita encontros, identificação, pertencimento e expressões culturais, além de contribuir para a promoção da autonomia e independência dos indivíduos. A partir da primeira infância se inicia o contato com os alimentos, sendo esta uma interação que estimula a exploração de diferentes aromas, texturas e sabores que serão ofertados de acordo com a cultura de cada família e influenciam no desenvolvimento e aquisição de habilidades. Tal experiência para muitas pessoas é algo comum, no entanto paraa pessoa com deficiência ela pode ser incompleta visto as barreiras que podem impedi-los de realizar suas escolhas. Com isto posto, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Sorocaba/SP, desenvolve atividades que proporcionam a vivência da pessoa com deficiência no ambiente da cozinha através de oficinas do Centro de Convivência eFortalecimento de Vínculos, serviço tipificado na Tipificação de Serviços Socioassistenciais. As atividades facilitaram a construção do livro de receitas adaptado, construído coletivamente e a partir das potências desenvolvidas dentro da oficina Cozinha Experimental, todo o processo incitou a construção de autonomia, o sentimento de pertencimento e identificação das potencialidades de cada uusário a partir da aproximação de cada história, conforme previsto na Política Nacional de Assistência Social. Este relato de

experiência propõe compartilhar o trabalhado desenvolvido pelo serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, descorre sobre as metodologias utilizadas para elaborar uma linguagem adaptada e identificar as potênciais individuais de cada usuário para a construção do livro, bem como os resultados alcançados que impactam diretamente a qualidade de vida desses sujeitos.
**Palavras-chave:** Assistência Social; Inclusão Social; Culinária; Deficiência Intelectual.

## INTRODUÇÃO

A cozinha é um espaço de encontro, que favorece a sensibilidade e o espírito de colaboração em ambientes de convivência. O preparo de refeições no cotidiano para muitas famílias brasileiras é um oportuno e raro momento de trocas afetivas entre as pessoas que temos vínculo.

Conforme sua finalidade Institucional, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorocaba é uma organização da Sociedade Civil, sem fins lucrativos, de Assistência Social que preconiza a defesa e garantia de direitos para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas. Também desenvolve ações voltadas às políticas de saúde e educação, em consonância com as diretrizes traçadas em território nacional.

Desde 2015 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sorocaba executa o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Pessoas com Deficiência Intelectual e/ou múltiplas, priorizando aquelas que estão em situação de vulnerabilidade e risco social devido a fragilização de vínculos familiares e comunitários. O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos esta tipificado na Proteção Social Básica e segundo o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS), tem como objetivo previnir a ocorrência de situações de risco social, sendo assim estimula seus usuários a identificar suas potenciailidades de forma singular, desenvolver socialização e convivência comunitária e fortalecimento dos vínculos familiares (BRASIL, 2009).

Dados do IBGE no Censo 2010 indicam que o Brasil possuía 190.755 799 habitantes e com estimativa de 213 317.639 em 2021. Em 2019 a PNS (Pesquisa Nacional de Saúde) apontou que 8,4% da população total possui algum tipo de deficiência, sendo elas deficiência visual, auditiva, motora e/ou intelectual.

Segundo um relatório emitido pela UNICEF[1], existem quase 240 milhões de crianças com deficiência no mundo e estas apresentam desvantagens em comparação a crianças sem deficiência, no que tange às medidas de bem-estar

infantil e pleno desenvolvimento. Os desafios enfrentados por esse público se apresentam desde [7]a dificuldade de acesso a políticas públicas para construção de planejamento familiar, acesso a assistência pré-natal de qualidade para um diagnóstico eficaz e não tardio, puerpério acompanhado por equipe qualificada e a elaboração do luto familiar.

A execução do serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, visa garantir o direito de pleno desenvolvimento dessas pessoas, de forma que elas atravessem todas as fases do ciclo de suas vidas com equidade de oportunidades, autonomia e qualidade de vida.

Uma das estratégias do atendimento desenvolvido no serviço foi a oficina "Cozinha Experimental: Sabores e Afetos", que prevê atividades voltadas para garantia da segurança alimentar dos usuários e suas famílias, formado de ações contínuas, vinculadas à atividade "Lançando Sementes" também desenvolvida na instituição. Tem a finalidade de promover às famílias o acesso à produção de uma alimentação saudável que incida sobre os índices de adoecimento pela má qualidade da alimentação e/ou escassez de valores nutricionais nos alimentos consumidos, em consonância com a Política Nacional de Segurança Alimentar.

Para as famílias em situação de empobrecimento ou cuja renda não é suficiente para garantir a variedade de alimentos ideal, as atividades da Cozinha Experimental trazem estratégias para aproveitamento de tudo que normalmente é descartado, transformando em fonte de alimentação saudável e de valores nutricionais aliados no enfrentamento à insegurança alimentar. As atividades desenvolvidas se fundamentam na Política Nacional de Assistência Social (2004), que prevê a elaboração de serviços voltados à garantia dos mínimos sociais, contribuindo com a inclusão e equidade dos usuários, assegurando ações que garantam a convivência familiar e comunitária.

Assim, o presente trabalho prevê relatar uma das atividades desenvolvidas na oficina, a elaboração do livro "Misturando as Gostosuras do Comilão", produzido e editado pelos usuários do Centro de Convivência, com recursos de linguagem adaptados a pessoas com deficiência intelectual e que materializou o objetivo das atividades desenvolvidas na oficina de desenvolver as potencialidades da pessoa com deficiência, a sensibilidade, o espírito de colaboração e iniciativa, a motivação e a

[7] Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de- imprensa/ha-no-mundo-quase-240-milhoes-de-criancas-com-deficiencia-revela-analise-do-unicef> Acesso em junho, 2022.

aquisição de repertório com valores de cooperação e solidariedade em uma culinária afetiva.

## AUTONOMIA A PARTIR DA ALIMENTAÇÃO: A RELAÇÃO DO INDIVÍDUO COM A COMIDA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS

A comida está presente na vida de qualquer ser vivo como principal fonte de proteínas, carboidratos, lipídeos, vitaminas e minerais; que químicamente se transformam em energia e outros componentes necessários para manutenção do corpo e sua existência.

No entanto com a evolução da humanidade a comida deixou de ser apenas um ato necessário à sobrevivência, e através da modificação do cultivo e preparo dos alimentos houve a descoberta de diferentes técnicas de culinária o que a partir de então passaram a guardar tradições, representar culturas, firmar identidades e unir grupos diversos de pessoas, tornando um fazer que antes era apenas fundamental para sobrevivência em um espaço de outras possibilidades.

O desenvolvimento de um indivíduo se dá através das experiências vividas, as trocas de saberes e o praticar dessas ações. Ainda na primeira infância, instintivamente, a criança explora o ambiente ao seu redor em busca de estímulos que vão complementar e aprimorar o seu desenvolvimento e a aquisição de habilidades, neste período as experiências são fundamentais para o seu aprendizado. A alimentação exerce um papel primordial neste período, pois proporciona o contato com diferentes texturas, aromas, sabores, o que a partir do processamento sensorial o indivíduo armazena a memória baseada na experiência, além de promover a construção da autonomia e independência e ser um dos primeiros contatos da criança com a cultura de sua família. Como cita Azevedo, S. e Ortale, F. (2019), a cozinha evidencia uma identificação cultural e a escolha de um alimento, muitas vezes, carrega o sentimento de pertencimento de uma comunidade.

Mas, para que a experiência seja completa é preciso considerar o contexto de vida, as subjetividades e as características que compõem uma família, por exemplo, uma criança com deficiência pode precisar de outros mecanismos ou auxílio para explorar o ambiente da cozinha e assim descobrir suas potencialidades nesse espaço. No entanto, uma família que não tem acesso a orientações específicas ou acompanhamento profissional, poderá encontrar maiores dificuldades e não conseguir proporcionar essa vivência por completo, podendo refletir negativamente em seu

desenvolvimento.

Dentre as diversas experiências proporcionadas na culinária encontramos as trocas culturais, que são primordiais para a construção de identidades. Essa troca pode acontecer de diferentes formas, mas neste caso iremos discutir sobre a experiência do indivíduo com o alimento e os impactos sociais em torno da comida.

Durante as atividades na oficina de Cozinha Experimental, no Centro de Convivência e Fortalecimento de vínculos da APAE-Sorocaba, oferecidas para um público de adultos, jovens e idosos com deficiência intelectual e múltiplas; foram observados que a maioria dos usuários do serviço não tiveram o contato com o alimento em sua integridade durante a infância, ou quando tiveram, existia sempre impedimentos que tornavam a experiência incompleta, apresentando reflexos disso em sua vida adulta. Na presença de algo que impeça a participação efetiva de uma atividade cotidiana, encontram-se rompimentos no desenvolvimento de autonomia e independência, o que pode levar o indivíduo a grandes impactos ao longo de todas as fases de sua vida.

A alimentação é algo que está presente em todo ciclo da vida e ela está ligada com outras ações cotidianas, como na consolidação das relações, construção de identidade e assim como as suas diferentes formas de fazer, o ato de cozinhar ganhou também espaço nas tradições de diferentes povos, reunindo pessoas e permitindo a construção de uma memória afetiva completa vivenciada.

Compreendendo o impacto do alimento na nossa vida é possível construir outras discussões em torno disso, como o fato de que ao se alimentar um indivíduo precisaria realizar escolhas e identificar aquilo que seu corpo aceita, o que é necessário para sua saúde e o que está inserido no seu repertório e cultura, ação que pode ser traduzida como autonomia de escolha, mas que quando se trata de algumas parcelas da sociedade se torna algo distante.

Para algumas pessoas com deficiência na sociedade, ainda é muito distante a possibilidade de escolha sobre aquilo que se vai consumir ou fazer no universo da culinária. Pessoas com deficiência historicamente são segregadas das atividades coletivas da sociedade e o fato de sua presença não ser permitida no fazer e escolhas do ambiente da cozinha traduz o quão hostil tem sido a sua participação nos espaços, afinal a cozinha é onde as pessoas se reúnem, conversam, fazem suas escolhas, constroem memórias, firmam sua identidade, constroem a independência financeira e

estabelecem seu lugar naquela cultura configurando tradições.

Segundo Azevedo e Ortale (2019, apud Heck e Belluzzo (1998, p. 90), a culinária representa identidades que não se diluem com o contato multicultural. Ao contrário, ela permanece como “marca de resistência à aculturação absoluta” e pode ser vista como um código simbólico que organiza a produção econômica e as relações. Ou seja, a prática alimentar revela o valor social, sinaliza a origem e os laços afetivos de quem a consome e traz imbricadas memórias e costumes.

## DESENVOLVIMENTO: MISTURANDO AS GOSTOSURAS DO COMILÃO, PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E PERTENCIMENTO ATRAVÉS DA COMIDA

Para muitos é comum estar em contato com os alimentos e realizar a escolha sobre aquilo que se vai consumir, no entanto para pessoas com deficiência essa realidade pode ser outra, por exemplo se resumir apenas ao ato de se alimentar, sem obter controle sobre a sua alimentação, muitas vezes por falta de acessibilidade, adaptações e até mesmo reconhecimento das suas potencialidades por terceiros, familiares, amigos e sociedade em geral.

O início das atividades na cozinha experimental encontrou barreiras existentes justamente pela falta de repertório e contato com o ambiente da cozinha, seus utensílios, equipamentos, os próprios ingredientes e para além disso a autonomia de escolha. O espaço da oficina se torna fundamental para proporcionar essa vivência na busca de ampliar o repertório através do contato com os alimentos, compreendendo sua diversidade e a cultura expressa através dele e além disso possibilitar que os usuários reconheçam e habilitem as suas potencialidades.

Assim, os primeiros passos da oficina tiveram como objetivo facilitar e promover o contato com utensílios e suas formas de utilização, para garantir a segurança dos usuários neste ambiente. Neste processo foi necessário estudar formas de adaptações e a construção de tecnologias assistivas, junto das Terapeutas Ocupacionais da instituição, que pudessem facilitar as atividades na cozinha para alguns usuários. Deste modo, estas atividades promoveram o ganho de autonomia e independência. A Lei Brasileira de Inclusão- LBI(Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), preconiza que esse serviço tenha como objetivo a garantia da segurança de renda, da acolhida, da habilitação e da reabilitação, do desenvolvimento da autonomia e da convivência familiar e comunitária, para a promoção do acesso a direitos e da plena participação social.

Escolher a própria comida requer proximidade com o alimento, ou seja, identificação e sentimento de pertencimento, decisão essa que é fundamentada nas experiências vividas e ofertadas pelo núcleo familiar, o que expressa também a sua identidade. Portanto, segundo Azevedo e Ortale (2019 apud Montanari (2008, p. 15-16) comida é cultura quando produzida, quando preparada e quando consumida, porque o homem escolhe a própria comida com critérios ligados às dimensões econômicas, nutricionais e de valores.

Para desenvolver este contato com os alimentos, foi preciso compreender juntos o caminho que o alimento percorre até chegar à mesa. Entender os recursos e mão de obra que são necessários e assim possibilitar o debate político sobre segurança alimentar, quais os impactos na sociedade e as lutas, ainda existentes, para que população tenha o acesso à uma alimentação digna e completa.

O direito a uma alimentação completa é garantido na Constituição Brasileira (Brasil, 1988)**,** e que infelizmente ainda é um privilégio para poucos. É então a partir da proximidade com este ambiente, ingredientes e seus processos que os usuários passam a se identificar e compreender a sua cultura através do alimento.

De acordo com Aliaga M. A.; Sandra M. C.; Trad L. A. B. (2020), a segurança alimentar e nutricional vai além da disponibilidade de alimentos, e se configura como a segurança da relação que o indivíduo e o coletivo têm com o alimento.

Entretanto, durante as oficinas, a partir da leitura de um livro de receitas convencional, os participantes da atividade levantaram a discussão da falta de acessibilidade no ambiente da cozinha em todos os seus contextos, identificando mais uma barreira que os afastava da possibilidade de escolha e autonomia sobre sua alimentação.

Através de uma Assembléia com os usuários, foi decidido construir um livro de receitas autorais, iniciado no segundo semestre de 2018, que pudesse ser acessível financeiramente e ofertasse diferentes formatos de leitura. A elaboração do livro contou com a participação dos usuários do centro de convivência, que fizeram a construção de forma coletiva, realizando testes das receitas e explorando as mais diversas formas de utilizar um ingrediente.

Para facilitar a leitura e tornar o conteúdo do livro mais acessível, todo o passo a passo das receitas foram fotografados pelos usuários e separados por cor, facilitando o leitor a encontrar a página escolhida. É válido ressaltar que a edição do livro foi realizada em conjunto com uma pessoa com deficiência intelectual e múltipla

que trouxe para essa finalização um olhar ampliado daquilo que poderia contemplar diferentes públicos.

Pertencer a um lugar é poder sentir-se parte, estar integrado e participar de forma efetiva. Neste contexto, a pessoa com deficiência ainda encontra dificuldades, a partir do fato de que o mundo não é acessível e a grande maioria das produções, estruturas arquitetônicas, formas de comunicação e materiais não são pensados para contemplar uma diversidade de pessoas.

A efetivação do livro de receitas “Misturando as Gostosuras do Comilão” é também um ato de resistência frente uma sociedade capacitista. Cada página carrega uma identidade, uma expressão artística daquilo que foi experienciado pela primeira vez de forma autônoma, com liberdade, existência e protagonismo.

O processo foi concretizado através de um desejo dos usuários em realizar oficialmente o lançamento do livro, produzindo exemplares para todos os familiares atendidos pela APAE e também poder distribuir para a comunidade, com o objetivo de ampliar a discussão sobre acessibilidade.

O processo de revisão, diagramação e impressão dos exemplares foi possível através de uma emenda parlamentar que foi fundamental para produção, além de possibilitar a discussão sobre acessibilidade e o quão necessário é estabelecer esse diálogo e incluir pessoas com deficiência na construção desses e demais projetos.

A pandemia do COVID-19 trouxe contratempos para a realização do evento, sendo preciso alterar a data e o local do lançamento. O evento foi então prorrogado para acontecer junto ao Sarau da APAE - Sorocaba/SP em 2022, momento em que são reunidas diferentes expressões artísticas e que é fundamentado em lutas e pautas sociais, este em específico sobre o Setembro Verde, Mês de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do livro de receitas, teve como objetivo promover o sentido de pertencimento e construção de identidade, com base nas histórias de vida de cada indivíduo e as diversas expressões culturais que surgem através do alimento. Com isso, as atividades relatadas foram essenciais para estreitar os laços dos usuários com os seus familiares, promovendo o contato com a culinária afetiva.

É importante ressaltar que a acessibilidade para a participação efetiva da pessoa com deficiência em muitos espaços ainda é um processo em construção, que

necessita ser assumido como responsabilidade, afinal entende-se que é um dever do Estado, comunidade e família assegurar a pessoas com deficiência direitos inerentes a vida como um todo, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão.

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

A construção do livro de forma deliberativa entre os usuários foi um marco importante na história desses sujeitos e de suas famílias, que puderam visualizar que através do estímulo e equiparação de oportunidades, existe potência até mesmo em um espaço popularmente considerado menos acessível, e principalmente que esta emerge a partir do vínculo.

Compreender em essência o alimentar-se, além de uma ação que supre necessidades básicas, é assimilar que estes momentos são responsáveis pela construção de rituais familiares com receitas típicas e encontros já fechados, é aquisição de repertório, que incide diretamente na construção de sociabilização qualitativa e saudável.

Todo processo de elaboração do livro proporcionou a aproximação do sujeito com a sua história, o tornando protagonista e permitindo que a partir deste lugar pudesse entender sua existência, seus desejos e firmar as suas escolhas na vida, favorecendo a sua participação em sociedade de forma efetiva através da acessibilidade.

A produção do livro se tornou mais do que apenas um material resultado de uma atividade, esse processo instrumentalizou os usuários para sua participação e posicionamento fora da instituição, encontrando formas de estar inserido em um cotidiano mais ativo e funcional, através do fortalecimento de vínculo com os seus familiares e território.

## REFERÊNCIAS

ALIAGA, M. A.; SANTOS, S. M. C. DOS; TRAD L. A. B. **Segurança alimentar e nutricional: significados construídos por líderes comunitários e moradores de um bairro popular de Salvador, Bahia, Brasil**. Cadernos de Saúde Pública, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Msmy3XpTVhbpZfsx5wsPzkh/?lang=pt&format=pdf. Acesso em julho, 2022.

AZEVEDO, SILVANA; ORTALE, FERNANDA. **Cozinha de Herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado**, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/168578/160187. Acesso em junho, 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em julho, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em julho, 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.346, De 15 De Setembro De 2006**. Institui o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm. Acesso em julho, 2022.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Política Nacional de

Assistência Social. Brasília: PNAS, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em julho, 2022.

Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Resolução CNAS nº 109, de 11 de novembro de 2009. Brasília:, CNAS, 2009.

MORESCHI C. L.; ALMEIDA M. A. **A Comunicação Alternativa Como Procedimento de Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 18, n. 4, p. 661-676, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/N3Sz9N6gvhGmvZnNYPTQdwx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em julho, 2022.

Capítulo 7

# SEXTOU NA 44: O USO DO JOGO DE TABULEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

*Caroline Costa Prado*
*Adriana Olívia Alves*

# SEXTOU NA 44: O USO DO JOGO DE TABULEIRO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TERRITÓRIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

***Caroline Costa Prado***

*Mestranda em Geografia PPGeo/IESA/UFG. Formação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goias (UFG)*

*carolinecosta.prado@gmail.com*

***Adriana Olívia Alves***

*Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2010). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás, Brasil*

*adrianaolivia.ufg@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo procura apresentar o uso de metodologias lúdicas como ferramenta para o desenvolvimento do conceito de Território para as aulas de Geografia, através da aplicação do jogo Sextou na 44, jogo este desenvolvido pela autora, em que se baseia nas cateterísticas apresentadas no Centro Comercial da 44 e na jogabilidade de jogos de tabuleiro como Banco Imobiliário. As bases para o desenvolvimento do jogo partem das características territoriais que estão sendo constantemente desenvolvidas por relações comerciais, sociais, políticas, entre outras que compõem a cidade. O objetivo da pesquisa foi analisar a potencialidade do jogo de tabuleiro para construção da percepção dos múltiplos territórios por meio da formação do pensamento espacial. Foi considerado para o desenvolvimento da proposta a investigação dos arranjos comerciais da 44, a investigação das características sociais dos diferentes grupos e sujeitos que ocupam os espaços do Centro Comercial da 44 e o desenvolvimento dos conceitos de território para as práticas escolares, onde a aplicação do jogo foi realizada com estudantes do curso de licenciatura em Geografia da disciplina de Metodologia no ano de 2021.
**Palavras-chave:** Jogo de Tabuleiro; Lúdico; Território; Formação de Professor.

## INTRODUÇÃO

O artigo pretende trazer a compreensão sobre as particularidades presentes nas regiões comerciais que integram a cidade, como são os perfis das pessoas que fazem parte deste ambiente e como constituem e delimitam o espaço em que fazem

parte. A ideia, ao desenvolver a prática e a elaboração de um jogo que caracteriza um território específico da cidade, é aproximar os estudantes do cotidiano vivido neste espaço em foco, destacando os aspectos da diversidade de territorialidade e utilizando o lúdico como motor para o desenvolvimento da aprendizagem.

O artigo apresenta o conceito de Território e como pode ser relacionado na disciplina de Geografia, tanto em seus aspectos urbanísticos, quanto enfocando as características comerciais existentes na cidade, suas concepções de microterritorialidades e os tipos de sujeitos que disputam os espaços que compõem os territórios comerciais.

Para a realização da pesquisa foi necessário analisar as características do processo de formação do Centro Comercial da 44 ligado aos aspectos cartográficos que o compõem. Além disso, foi necessária a pesquisa dos grupos que frequentam e exercem seu domínio sobre os microterritórios que caracterizam o Centro Comercial 44 e suas especificidades é de fundamental importância.

O funcionamento está estruturado na mecânica se inspira no jogo Banco Imobiliário. O nome escolhido para o jogo foi Sextou na 44, pois representava o dia de sexta-feira, primeiro dia de abertura da Feira Hippie e de grande movimentação no comércio da 44.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar a potencialidade do jogo de tabuleiro para construção da percepção dos múltiplos territórios por meio da formação do pensamento espacial. Para tal, foi necessário investigar os arranjos comerciais do espaço da 44 por meio do mapeamento cartográfico, observando seus padrões regulares e irregulares de mercado. Além de desenvolver o conceito de território nas práticas escolares, considerando os aspectos locais do Centro Comercial da 44 e identificar características sociais dos diferentes grupos e sujeitos que ocupam esses espaços. Tudo isso com o intuito de fortalecer as capacidades geográficas de imaginação e de criação dos escolares, utilizando aspectos lúdico-metodológicos do jogo de tabuleiro.

Para compreender as múltiplas escalas espaciais, o conceito de Território facilita o entendimento das complexidades, princípios e proporções, tornando-se, assim, importante para o estudo da construção do espaço geográfico, e para a concepção da estrutura da cidade.

A leitura do conceito de território, quando percebido pela perspectiva da cidade, pode contribuir para análise de diferentes grupos sociais e suas influências nos

espaços que ocupam. Além disso, as mudanças espaciais e a ação humana, por diversos recortes temporais auxiliam na percepção da multiplicidade do território. Desse modo, o recorte propicia a avaliação de aspectos sociais transformadores de cada parte da cidade, permitindo a comparação entre os diversos microterritórios em um mesmo ambiente, conectados de forma dinâmica e em frequente mudança.

Enquanto professores é importante que possamos sempre diversificar as ferramentas que estão sendo utilizadas para desenvolver o conhecimento com os estudantes, no intuito de proporcionar um ensino mais atraente aos discentes. Quando se almeja uma sociedade que valoriza a ciência, é necessário divulgar os ensinamentos aos estudantes e demonstrar haver uma relação do que se é estudado com o que é experienciado na vida cotidiana.

Ao considerar os aspectos da cidade, como a abundância de feiras e centros comerciais, formais e informais, presentes em quase todos os bairros da cidade de Goiânia, percebemos grande potencial para trabalho pedagógico em sala de aula, justamente por ser algo comum ao cotidiano dos estudantes. Posto isso, um jogo baseado nesse potencial pode ter maior capacidade, se compararmos com as aulas expositivas, de gerar identificação, assimilação e compreensão por parte dos estudantes.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa explora o desenvolvimento de aulas através da proposta lúdica de ensino, trabalhando com uma metodologia pouco abordada, mas muito útil no processo de ensino/aprendizagem, sendo a utilização de jogos para o desenvolvimento da disciplina de Geografia em sala de aula. A linguagem utilizada para a análise das mediações em sala de aula é o jogo Sextou na 44, o qual visa trabalhar o conceito de território no espaço urbano econômico que ocupa um recorte espacial goianiense.

Além do levantamento bibliográfico, utilizado para desenvolver as análises do conceito de território e desenvolvimento dos aspectos geográficos, foi desenvolvida uma oficina prática cujo objetivo foi testar a aplicabilidade do jogo elaborado e sua funcionalidade, além da aplicação de dois questionários para os participantes da oficina e a discussão que ocorreu ao final de cada sessão de jogo, discutindo as práticas de ensino abordadas pelo Sextou na 44.

A coleta de dados foi realizada por questionários, utilizando a ferramenta *Google Forms*, antes e depois do desenvolvimento da oficina de jogos, ministrada na disciplina de Metodologia para o Ensino de Geografia I — 2021/1, cuja responsável foi a professora Dra. Adriana Olívia Alves. A ênfase dessa disciplina está nas competências sociais e culturais.

Através do teste do jogo formulado para o desenvolvimento desta pesquisa, os discentes da disciplina supracitada, analisaram a dinâmica e os aspectos geográficos apresentados pelo jogo. Visando o aprimoramento desta pesquisa, questionários foram enviados aos discentes, com as finalidades de prepará-los e extrair os melhores resultados em relação à oficina de jogos trabalhada.

No processo de prática do jogo, foram observadas as questões inerentes ao método de ensino e aprendizagem de Geografia, como: localização, distribuição espacial, relações de comércio, território econômico etc.

Para a formação de professores, fazem-se necessárias práticas de ensino mais efetivas nas universidades, que priorizem as práticas de conhecimentos assimilados, atuando com metodologias voltadas para sala de aula, caracterizando cada conteúdo desenvolvido no decorrer do curso. Altet (2017), em seu artigo “A Observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação”, afirma que:

> Os professores que utilizam modalidades pedagógicas que dão a palavra ao aluno, que criam relações professor-aluno de confiança, encorajando-os na realização das tarefas, na resolução de problemas, orientando-os e os avaliando, e que têm expectativas mais altas em relação a todos os alunos são aqueles que produzem maior impacto sobre os resultados de aprendizagem. (ALTET, 2017. p. 8).

Souza (2020) apresenta uma perspectiva clara, com a qual concordamos, sobre a formação de professores, onde ela explica que:

> O ensinar e o pesquisar, considerados temas centrais na formação de professores nas instituições públicas de ensino superior, são dois aspectos acerca da questão da qualidade da formação docente que nem sempre são enfatizados e articulados na estrutura curricular do curso. (SOUZA, 2020. p. 47).

Para isso ocorrer, acreditamos haver a necessidade de vincular conceitos com práticas de ensino que auxiliem no desenvolvimento das disciplinas escolares. Para tanto, há a necessidade do envolvimento das disciplinas da universidade com a

realidade que influencia o discente, para a compreensão do desenvolvimento metodológico que o mesmo aplicará em suas aulas na escola.

## RESULTADOS

O tabuleiro possui três pontos fundamentais para o comércio atacadista. O primeiro, o Centro Comercial da 44, com várias galerias dispostas entre a Rua 44, a Avenida Contorno e a Marginal Botafogo. Em segundo, a Feira Hippie, onde há várias barracas de vendas de roupas, ocupando a Praça do Trabalhador. E finalmente, a Rodoviária de Goiânia, o ponto de saída e chegada dos jogadores, conforme podemos ver representado na figura 01.

Figura 01 — Tabuleiro do jogo Sextou na 44

Fonte: Caroline Costa Prado, 2022.

Ao percorrer as rotas disponíveis no tabuleiro, o jogador vivencia a experiência de um consumidor que faz compras na 44. Enquanto ele passa pelo percurso, alguns eventos podem ser disparados, isso depende da casa onde ele para ao final de cada rodada. Uma das opções é “cair” em frente a uma loja de galeria.

O jogo possui cartas de territórios, atribuídas as lojas das galerias, representada pela figura 02. Fichas de controle de compras por vendedores de galerias e vendedores ambulantes. Cartas de azar, representadas pela figura 04, que podem acontecer caso o jogador pare na casa de cor roxa, que representam problemas que podem acontecer no cotidiano dos compradores. Cartas de sorte, representadas pela figura 03, representados pela casa verde, que apresentam situações positivas que podem acontecer no cotidiano de um consumidor atacadista. Existem pontos para comprar com ambulantes, paradas obrigatórias para alimentação e pontos de carga. O objetivo é sair da rodoviária e voltar para ela, o primeiro que chegar até ela finaliza o jogo.

Figura 02 — Carta Território Figura 03 — Carta Sorte Figura 04 — Carta Azar

Fonte: Caroline Costa Prado, 2022.

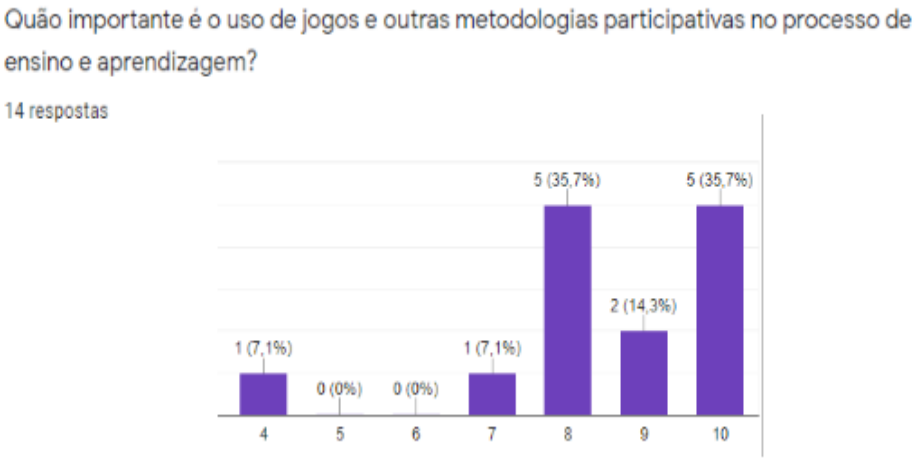
Considerando a perspectiva dos estudantes de Geografia que jogaram Sextou na 44, representados no gráfico 01, os resultados foram positivos enquanto a fluidez, jogabilidade, aspectos geográficos apresentados, bem como o potencial para aplicação enquanto ferramenta didática.

Gráfico 01 – Experiência de jogo para os acadêmicos participantes da pesquisa

Fonte: Caroline Costa Prado (2021). Análise dos aspectos positivos e de revisão do jogo "Sextou na 44".

No questionamento foi considerada a perspectiva dos participantes a respeito da potencialidade do jogo e outras metodologias participativas no processo de ensino e aprendizagem. Considerando esse aspecto, o gráfico 02 apresenta os seguintes resultados.

Gráfico 02 – Importância de metodologias lúdicas para os discentes



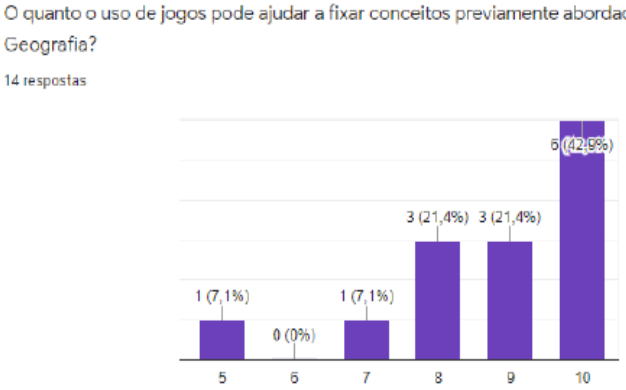

Fonte: Caroline Costa Prado (2021). Questionário de Abertura | Sextou na 44.

Como resultado desse questionamento, podemos perceber, no gráfico acima, que a maioria dos discentes que participaram da pesquisa prévia, mesmo sem a

experimentação do jogo proposto para a aula, observava as práticas lúdicas para ensino de maneira positiva.

Para compreendermos melhor a perspectiva do discente, enquanto professor em formação, consideramos pertinente entender sua perspectiva, sobre as metodologias lúdicas enquanto fixadoras de conteúdo. O gráfico 03 representa a perspectiva dos professores em formação sobre metodologias lúdicas.

Gráfico 03 – A perspectiva dos discentes sobre as metodologias lúdicas enquanto fixadoras de conteúdo




Fonte: Caroline Costa Prado (2021). Questionário de Abertura | Sextou na 44.

Percebemos que, em uma perspectiva prévia de como os jogos podem ser ferramentas capazes de fixação de conteúdo, a maioria dos estudantes acredita que sim. Contudo, ao debater em sala de aula, para que o jogo se torne um método efetivo para aborda os temas trabalhados pela disciplina, o conteúdo necessita ser previamente abordado nas aulas.

## DISCUSSÃO

A análise dos jogadores sobre o jogo foram positivas. Quando questionados sobre os aspectos positivos do jogo Sextou na 44, o participante 3 (chamaremos P3), apresentou a seguinte concepção:

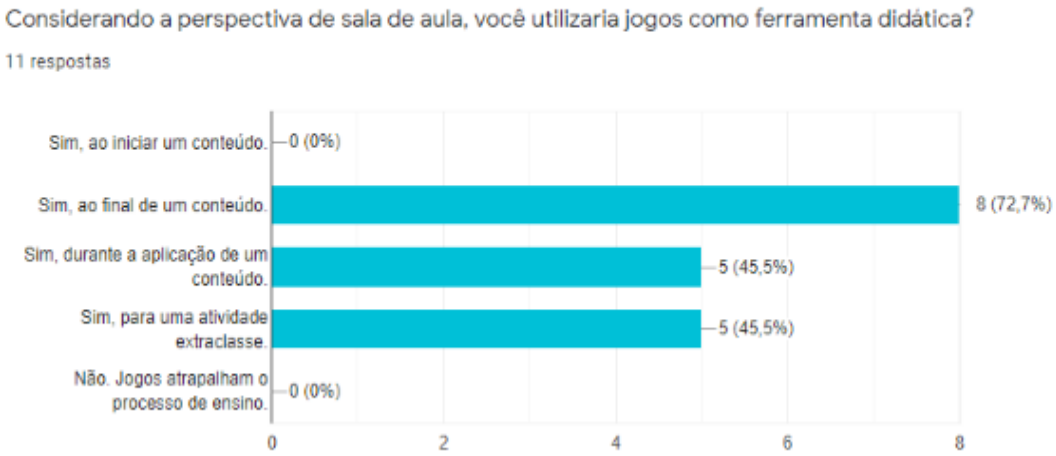
> Acredito que, partindo do uso de um texto de apoio e a realização de uma introdução anterior a dinâmica em sala de aula sobre temas relacionados a geografia econômica e/ou o conceito de território, é possível ilustrar esses conteúdos com mais clareza parra os estudantes. Os personagens escolhidos para fazer parte do jogo destacam esse caráter de instrução dos conceitos geográficos, como o de território a partir da disputa entre camelôs e lojistas, enquanto que

> a relação que estabelece na compra de mercadorias e no ato de adquirir territórios pode ser usada para demonstrar como funciona a relação da dinâmica econômica. (P3, 2021. Questionário de análise dos aspectos positivos e de revisão do jogo).

O discente propõe um propósito que vai além da concepção de território. Deixando claro que antes da aplicação do jogo, há uma necessidade de preparo do estudante pelo docente. Faz-se, portanto, necessário considerarmos que jogos trabalhados sem preparação prévia (incluindo a assimilação do conteúdo que será abordado) podem não desenvolver perspectivas pedagógicas.

Devemos considerar que, os discentes da turma que experimentaram o jogo Sextou na 44, acreditam que a prática de jogos como ferramenta de ensino pode ser trabalhada em sala de aula, gerando resultados positivos para a compreensão e desenvolvimento dos conteúdos geográficos. Contudo, devemos questionar qual seria o melhor momento para a utilização de jogos no ensino. O gráfico 04 destaca a questão das perspectivas dos professores em formação do curso de Geografia sobre esse tema.

Gráfico 04 – Aplicabilidade do jogo no planejamento das aulas




Fonte: Caroline Costa Prado (2021). Análise dos aspectos positivos e de revisão do jogo "Sextou na 44". Relação do grupo de teste.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicional e comumente, o conceito de território não é relacionado em práticas educacionais com explicações que vão além de seu significado político. Por outro

lado, ao constatarmos o território e sua relação de poder e domínio, relação essa sendo intrínseca ao significado de território, podemos considerar outras possibilidades.

A metodologia desenvolvida expressou ser significativa para a compreensão dos discentes, mesmo que as regras fossem a parte mais complexa a ser compreendida, a priori, todos os jogadores apresentaram entendimento sobre a geografia espacial apresentada, sobre como jogar e os pontos que caracterizavam as relações do Centro Comercial da 44.

A 44, como polo de moda, foi ressignificada em perspectiva geográfica, os conflitos entre lojistas e os vendedores informais (ambulantes) deixaram de ser meras brigas, agora, aos olhos dos discentes que experimentaram o jogo, e passaram a ser entendidos como disputas de poder. As relações que constituem o território passaram a ser percebidas no Centro Comercial da 44. E o processo lúdico nos proporcionou uma linguagem de maior compreensão sobre o conceito de território.

## REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerit. **A OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO EFETIVAS EM SALA DE AULA: PESQUISA E FORMAÇÃO**. TEMA EM DESTAQUE. Tradução: Maria
Teresa Mhereb. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1196-1223 out./dez. 2017.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos Geográficos na Sala de Aula**. Ed. 2018 Curitiba: Appris,
2018. 153 p, 23 cm. Educação, tecnologia e transdisciplinaridade.

CALLAI, H.C. **Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia alémdo livro didático**. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) Ensino de Geografia: Práticas e textualização no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000, p.136-167.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. EditoraC&A Alfa Comunicação. Janeiro, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

RICHTER, Denis. **OS DESAFIOS DA FORMAÇÕES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA**. Desafios da didática de geografia. Organizadoras: Eunice Isaias da Silva e Lucineide Mendes Pires. Coleção: Formação de Professores de Geografia. Série: Fórum NEPEG. Goiânia, 2013.

SILVA, Selma Maria. **Trabalho, gênero e identidade no setor de confecção no município de Goiânia GO: O Polo da região da Rua 44**. Universidade Federal de Goias; Programade pós-graduação em Sociologia. Tese de doutorado em Sociologia. Goiânia: 2017.

SOUZA, Layanne Almeida de. **O RPG COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA
A MOBILIZAÇÃO DO CONTEÚDO DE CLIMA URBANO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**. Dissertação de Mestrado. Orientadora professora Adriana Olívia Alves. Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa). Goiânia, 2020.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **REGRAS DO JOGO: fundamentos do designer de jogos**. Regras: Volume 2. São Paulo: Bucher, 2012. Título original: Rules of play: game design fundamentals.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

Capítulo 8

# A LEITURA DE POEMAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NAS TURMAS DOS SEXTOS ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

*Patrícia Silva Valverde Rodrigues*
*Célia Sebastiana Silva*

# A LEITURA DE POEMAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR NAS TURMAS DOS SEXTOS ANOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA

***Patrícia Silva Valverde Rodrigues***

*Coordenadora Pedagógica da Segunda Fase de uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia, patriciavalverderodrigues@gmail.com*

***Célia Sebastiana Silva***

*Docente da Universidade Federal de Goiás, Doutora em Literatura, celiasilva@ufg.br*

**Resumo:** Este artigo tem a pretensão de investigar as práticas pedagógicas de leitura literária e como o gênero textual poema pode contribuir para a formação do aluno leitor. Percebeu-se o problema: por que os poemas não são trabalhados de forma efetiva, contextualizada e crítica? Como esse gênero literário pode contribuir para desenvolver a competência leitora nos alunos das turmas do ensino fundamental? O artigo apresenta argumentações teóricas estruturadas nos autores: Cândido (2011), Freire (2002), Andruetto (2007) entre outros que enfocam assuntos relacionados a esse tema. A proposta buscará desmistificar, entre os professores de Língua Portuguesa, a crença de que trabalhar o gênero textual poema é de difícil manuseio pedagógico, e avaliar como os poemas podem contribuir para desenvolver a competência leitora. A metodologia proporá, como recurso didático pedagógico, a utilização dos poemas de Carlos Drummond de Andrade, por compreender que esses podem auxiliar no processo de autoconhecimento subjetivo e despertar o aluno a observar o objeto não de forma superficial, mas em sua essência. Assim, torna-se capaz de reconhecer-se dentro de seu contexto assim como intervir sobre ele, emancipando a si e a seus pares. Compreende-se que o incentivo à poesia motiva o aluno a utilizar a leitura como prática social.
**Palavras-chave:** Linguagem. Leitura de poemas. Formação do aluno leitor.

**Abstract:** This article wants to investigate the pedagogical practice of literary reading and how poems can contribute to the formation of the reader student. There is the problem: why poems are not worked in a effective, contextualized and critic way? How this gender can collaborate to develop a good reading competence in elementary and middle school students? This article presents theoretical arguments structured in the authors Cândido (2011), Freire (2002), Andruetto (2007) and many other that writes about the theme. The proposal is to search to demystify, between Portuguese Language teachers, the belief of working the poem gender is a difficult pedagogical

handling, and to assess how poems can develop the reading competence.The methodology proposes the utilization of Carlos Drummond de Andreade's poems, because they can help in the process of subjective self knowledge and to arouse the student to see the thing not in the superficial, but in the essence. In this way, the student is able to recognize itself inside of a context and to intervene on it, emancipating itself and it pairs. The stimulus of the poetry motivates the student to utilize the reading as social practice.
**Keywords:** Language. Poem reading. Student reader training.

## INTRODUÇÃO

Existe, no Brasil, uma vulnerabilidade na formação da competência leitora, um país que deixa muito a desejar quando tratamos do tema Educação no seu contexto geral. A escola é a instituição formal que possui a função social de utilizar o processo educativo para formar o sujeito por meio dos conhecimentos científicos,capacitando-o para viver plenamente em sociedade. A literatura não deve ser apenas uma coadjuvante na prática educativa referente ao Componente Curricular Língua Portuguesa. Ela precisa garantir sua função social no ensino dos conteúdos científicos num processo permanente em que as obras literárias, autores e leitores dialogam entre si.

Segundo Cândido (2011, p. 177),

> Por isso é que nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Frustra-se, assim, o objetivo central da formação do leitor – que é de dar oportunidade aos alunos de adquirir o prazer da leitura e o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo de sua história, registrado nas obras literárias. Os professores, que são vítimas de todo tipo de opressão sistemática e estrutural, permanecem, lamentavelmente, acomodados em uma prática pedagógica tradicional. Acarretam-se, desse modo, descrença e desconexão de uma pedagogia ativa, na qual o ensino e a aprendizagem surgiriam de uma interação dos alunos que aprenderiam uns com os outros, consigo e com a mediação pedagógica.

> Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos. (FREIRE, 2006, p.82).

Na escola, o que se vê são as obras literárias sendo trabalhadas de forma descontextualizada, enfocando pequenos fragmentos, em vez de se conhecer a complexidade da obra e do autor. Dessa maneira, a formação do aluno leitor torna-se comprometida, pois não se trabalha a leitura como fonte de prazer e de fruição.

Dessa forma, passamos a adentrar a poesia de Carlos Drummond de Andrade. A experiência é a pedra de toque no caminho do poeta que canta: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (DRUMMOND, 1974, p. 55).

## A LEITURA DE POEMAS NA SALA DE AULA DOS SEXTOS ANOS

A poesia está em todos os lugares, no olhar de uma mãe para seu filho, na natureza, nas coisas cotidianas, nos sentimentos apaixonados, no olhar do poeta. A poesia também existe em outras expressões artísticas, como na música, em pinturas, esculturas e imagens. Existe na natureza, nas flores, no céu, nos animais, enfim a poesia está em todos os lugares, nas coisas belas e nas feias.

> A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. [...] Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. [...] Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. (PAZ, 1982 ,p.26)

A escola tem como função social ensinar os conteúdos científicos, sendo, então o lugar privilegiado para efetivar o processo de formação do aluno leitor, por ser a instituição formal de aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade.

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais (SAVIANI, 2011 ,p.13).

Sendo assim, é na escola que, na maioria das vezes, o aluno terá acesso à leitura e, por conseguinte, à sua interpretação social de uma função emancipadora. Na sala de aula a leitura de poemas pode ser utilizada como pano de fundo para apresentar ao aluno dos sextos anos, a sua sociedade, seus costumes e tradições, os vários tipos de homens e suas inquietações. O aluno torna-se leitor e por meio do conhecimento literário, amplia a sua visão de mundo, desenvolve-se e reconhece-se através da leitura e passa a ter acesso aos sentimentos universais.

> Um leitor capaz de permitir que o texto o afete em próprio ser, em seu íntimo, e o leve por novos caminhos de conhecimento, até deparar-se com aquele que luta para tornar visível, mesmo com o risco de nos transformar (ANDRUETTO, 2017, p. 81).

Para que o processo de aprendizagem não seja superficial mas que seja significativo. A leitura de qualquer tipo de texto precisa ser usada para proporcionar uma reflexão e para que o mundo ao nosso redor passe a fazer sentido. O gênero textual poema pode contribuir com esse propósito de trazer reflexão ao processo de leitura do aluno nas turmas de sextos anos. Os alunos dos sextos anos são inquietos e curiosos, para prender a atenção desses jovens leitores em sala de aula não é uma tarefa muito simples. Os poemas por oferecerem diversas possibilidades de leituras e de interpretações podem ser bem aproveitados por professores atentos e dispostos a utilizá-los na sua prática educativa.

## A LEITURA DE POEMAS NA SALA DE AULA DOS SEXTOS ANOS

Por se tratar de um gênero textual complexo, o gênero textual poema, proporciona além de um conhecimento formal da língua, leva o aluno também à construção de pensamento próprio. Apesar disso, os professores de Língua Portuguesa, muitas vezes, deixam de aprofundar no estudo dos poemas, por

considerá-los de difícil manuseio pedagógico e por acreditarem que sejam um gênero exaustivo e complicado, preferindo utilizar outros tipos de leituras, como as leituras em forma de prosa.

Entretanto, os poemas podem surpreender o professor que esteja disposto a encantar-se pela sua leitura em sala de aula. A leitura de poemas não é difícil ou complicada. A dificuldade de entendimento logo de cara existe, mas é transponível. Ela consegue atender com excelência a necessidade do aluno leitor das turmas de sextos ano por ser uma leitura inquietante, eles ficam atentos e reflexivos tentando decifrar as nuances da linguagem poética.

Segundo Carlos Felipe Moisés (2012), “A dificuldade na leitura de poemas existe, mas não é intransponível. E ao longo do esforço, a satisfação que podemos atingir é altamente compensadora. A dificuldade maior é superar certo preconceito.”

A mediação do professor em sala de aula é, neste momento, o divisor de águas na busca de uma leitura significativa, uma vez que o enfrentamento das dificuldades que ocorrerão na leitura dos poemas e necessitará do auxílio de um leitor mais experiente – ou seja, um leitor que indique o caminho como se estivesse com um mapa em suas mãos, que seja capaz de elucidar diversas nuances proporcionadas pela leitura do poema, sua a contextualização histórica, a linguagem metafórica e a relação da cultural os elementos sociais que possam estar implicados nele.

A leitura de poemas desenvolve nos alunos sua sensibilidade estética. Nesse sentido, por meio do estudo da métrica, da rima, da estrutura e do conteúdo dos poemas, a oralidade e a escrita serão estimuladas, tendo como finalidade a criação subjetiva de cada aluno – o que os aproxima da leitura e produção de textos literários. Necessita-se de concentração e dedicação para ler e interpretar poemas. Desse modo, só existe prazer na leitura, caso haja a superação da dificuldade leitora.

A função social de ensinar os conteúdos é a mais importante que ocorre durante o trabalho pedagógico do professor. A intimidade dele com uma pedagogia mais ativa pode ser sempre reavivada por meio de uma mudança de sua postura metodológica.

Segundo Freire,(2006, p.12), o educador, mesmo que desde de o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito na produção do saber, convença-se de que ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidades para sua construção e produção.

## O USO DOS POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Carlos Drummond de Andrade possui uma extensa obra literária. Os temas que estão presentes em seus poemas mostram a sociedade de forma crítica, mediante uma escrita simples e riquíssima em detalhes.

A escrita do poeta, nesse aspecto, é capaz de gerar questionamentos sobre o mundo e sobre nós mesmos. A poesia drummondiana apresenta características que prendem a atenção do aluno leitor, pois traz memórias cotidianas e enfoca as questões sociais, metafísicas, do ser e estar no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade literária do aluno da escola pública será construída e desconstruída pelo professor em sala de aula. O papel do professor é ser um mediador capaz de promover reflexão crítica do que está sendo aprendido pelo aluno.

> Ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] Mas, assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se formando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 2006 ,p.82).

A mediação pedagógica do professor de Língua Portuguesa será primordial para a aquisição da leitura literária pelo aluno, pois ele é o sujeito que poderá desenvolver estratégias de ensino que satisfaça o processo de aprendizagem dos alunos.

As dificuldades geradas pela falta de insumos pedagógicos e uma grade curricular estreita e tendenciosa impedem uma pedagogia ativa dentro do ambiente escolar. À medida que se aplicam novas metodologias, tais dificuldades podem ser, finalmente, superadas.

A necessidade de novas abordagens de ensino da leitura literária é tão necessária que não pode ser ignorada, muito pelo contrário. Essas devem ser

incentivadas por meio de novas perspectivas de ensino e uma busca incansável pelo conhecimento.

Enfim, acreditar que a leitura de poemas, como prática social em sala de aula, pode contribuir na formação de jovens leitores tornando-os mais aptos a desvendar os discursos aos quais eles estão submetidos dentro de uma sociedade pode mudar a realidade do nosso país.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M.T. **Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura.** In: ANDRUETTO, M.T. A leitura, outra revolução. São Paulo: Sesc-SP, 2017.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5 ed., corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

ANDRADE, C. D. **Sentimento do Mundo**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MOISÉS, C. F. **Poesia não é difícil**, 1ed. São Paulo: Biruta, 2012.

PAZ, O. **O arco e a Lira**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

# AUTORES

**Adriana Olívia Alves**
Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2010). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG).

**Arlete Mendes Rosa**
Professora Titular - Curso de Geografia - UnUCCSEH / UEG –Coordenação do Programa Residência Pedagógica Curso de Geografia, Coordenação - GeoMovimento - Curso de Geografia Coordenação - Grupo de Estudo e Pesquisa - CER: Cultura, Espaço e Representação – Doutora em gestão do espaço urbano e rural.

**Camilla Franco Reinaldo de Anacleto**
Graduanda da Licenciatura de Letras - Língua Portuguesa, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - PB.

**Caroline Costa Prado**
Mestranda em Geografia pelo PPGeo/IESA/UFG (2022). Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2021). Desenvolvedora de jogos geográficos na área de educação.

**Célia Sebastiana Silva**
Possui doutorado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade de Brasília (2006), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (2000),especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1995), graduação em Letras pela UEG- GOIÁS (1991), graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1996). Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase de pesquisa em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: modernidade literária, literatura e ensino, formação do leitor de poesia no ensino básico, formação de professores e ensino de Literatura; lírica moderna e contemporânea, Carlos Drummond de Andrade, prosa de ficção, poesia em Goiás.

**Fabrícia Fátima de Sousa**

Professora Municipal de Belo Horizonte. Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Educação e Linguagem, Especialista em Alfabetização e Letramento, Ciências Naturais para professores do ensino fundamental, Gestão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. Licenciada em Normal Superior e em Pedagogia.

**Gabriela Maria da Cruz Silva**

Gabriela Maria da Cruz Silva, Terapeuta Ocupacional no setor de Assistência Social da Apae-Sorocaba, graduada pela Universidade de Sorocaba (UNISO), experiência como orientadora social da oficina “Cozinha Experimental- Sabores e Afetos”, formada em Técnico em Nutrição e Dietética pela ETEC Rubens de Faria e Souza. Atualmente representante regional na Comissão Regional de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável – CRSANS.

**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

**Izomar da Silva Oliveira**

Professor de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas na rede municipal de ensino em Boa Vista do Gurupi/MA e Cachoeira do Piriá/PA. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Licenciado em Letras.

**João Fernando Costa Júnior**

Professor Universitário e consultor em tecnologias educacionais e EAD. Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Informática em Educação, Gestão de EAD, Educação à Distância 4.0 e Docência no Ensino Superior e Técnico. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Administração.

**João Gomes de Pontes Junior**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão (1996).Pós- graduado em Metodologias do Ensino Superior pela Universidade Estadual de Goiás UnU/Anápolis-Go (2002) e em Metodologias Ativas de Ensino, pelo Instituo Alpha Cursos (2021). Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Anápolis/Sec. Municipal de Educação de Anápolis, ex-professor preceptor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Projetos Programa de Residência Pedagógica (RP) do curso de Geografia UnU/Anápolis-Go. O campo de atuação abrange a Geografia, com ênfase em Geografia Humana,Didática e Prática de Ensino em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas:metodologia e metodologias ativas de ensino, tecnologia e informação (TDCI), cartografia.

**José Mário da Silva**

Professor Adjunto III, da Unidade Acadêmica de Letras - UFCG. Membro da Acadêmia Paraibana de Letras / Acadêmia de Letras de Campina Grande.

**Leonardo Silva Moraes**

Professor de matemática (Designação Temporária) da Sedu - ES. Técnico em Tecnologia da Informação no Ifes - Campus Santa Teresa. Mestre em Educação, especialista em rede de computadores, Licenciado em Matemática. Tecnólogo em Administração Rural.

**Luis Carlos Loss Lopes**

Professor de Tecnologias do Ifes- Santa Teresa - ES. Doutor em Produção Vegetal, Mestre em Ciências, Especialista em Informática na Educação e Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

**Márcia Maria de Oliveira Santos**

Professora de Língua Portuguesa e Redação - Colégio Tiradentes de Minas Gerais e Rede Municipal de Contagem - Minas Gerais. Doutoranda em Ciências da Educação, Mestre em Ciências da Educação, Especialista em Gramática e suas Reflexões, Especialista em Inspeção Escolar, Licenciada em Letras / Língua Portuguesa.

**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/Universidade federal de Roraima - UFRR; E-mail: fatimamolinaunir@gmail.com

**Mário Leme**
Mestrando em Ciências da Educação, Especialista em Direito Tributário, Finanças e Controladoria. Bacharel em Contabilidade.

**Norberto Huber**
Doutorando em Ciências da Educação, Mestre em Teologia, Especialista em Filosofia da Ciência e Teoria do Conhecimento, Gestão Escolar e em História e Geografia do Brasil, graduado em Estudos Sociais e Filosofia e professor na rede municipal e estadual de ensino de SC.

**Patrícia Silva Valverde Rodrigues**
Formada em Letras pela Universidade Federal de Goiás, Mestranda do CEPAE-UFG, Coordenadora da Escola Municipal Francisco Rafael Campos da Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia.

**Presleyson Plínio de Lima**
Doutorando e Mestre em Sistemas da Informação e Gestão do Conhecimento, Pós-Graduado em MBA Gerenciamento de Projetos, Pós-Graduado em MBA Gestão Comercial, Pós-Graduado em Risco e Compliance, Graduado em Sistemas de Informação e técnico em processamento de dados. Atualmente Sócio-Diretor de Marketing e Comunicação da Prolinx, Diretor da Associação das Empresas Brasileiras de Tecnologia da Informação de Minas Gerais, Diretor Financeiro do ISACA capítulo Belo Horizonte, Vice-Presidente da ANPPD® - Associação Nacional dos Profissionais de Privacidade de Dados de Minas Gerais, Palestrante e Professor.

**Tatiane de Oliveira Lima**

Divulgadora Científica, bacharela em Comunicação Social - Jornalismo (PUC-Rio/2010) e em Ciências Sociais (UFRJ/2014), especialista e mestranda em Divulgação Científica pela Fiocruz (2021 e 2023). Em 2013, fez intercâmbio em Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade da Beira Interior (UBI, Portugal) pelo Programa Santander Universidades Luso-brasileiras. Atua na área de Comunicação para o terceiro setor, instituições públicas, privadas e internacionais.

**Walkiria Santos Costa**

Walkiria Santos Costa, atualmente é coordenadora técnica do setor de Assistência Social da Associação de Pais e Amigos de Sorocaba (APAE) e conselheira do Conselho Municipal de Assistência Social de Sorocaba (CMAS), graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio de Itu (CEUNSP), especialista em Políticas Públicas no contexto SUAS (FATEC-PR), pós-graduanda em Ações Afirmativas e Políticas Públicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Editora
UNIESMERO
ISBN 978-658459994-9
9 786584 599949