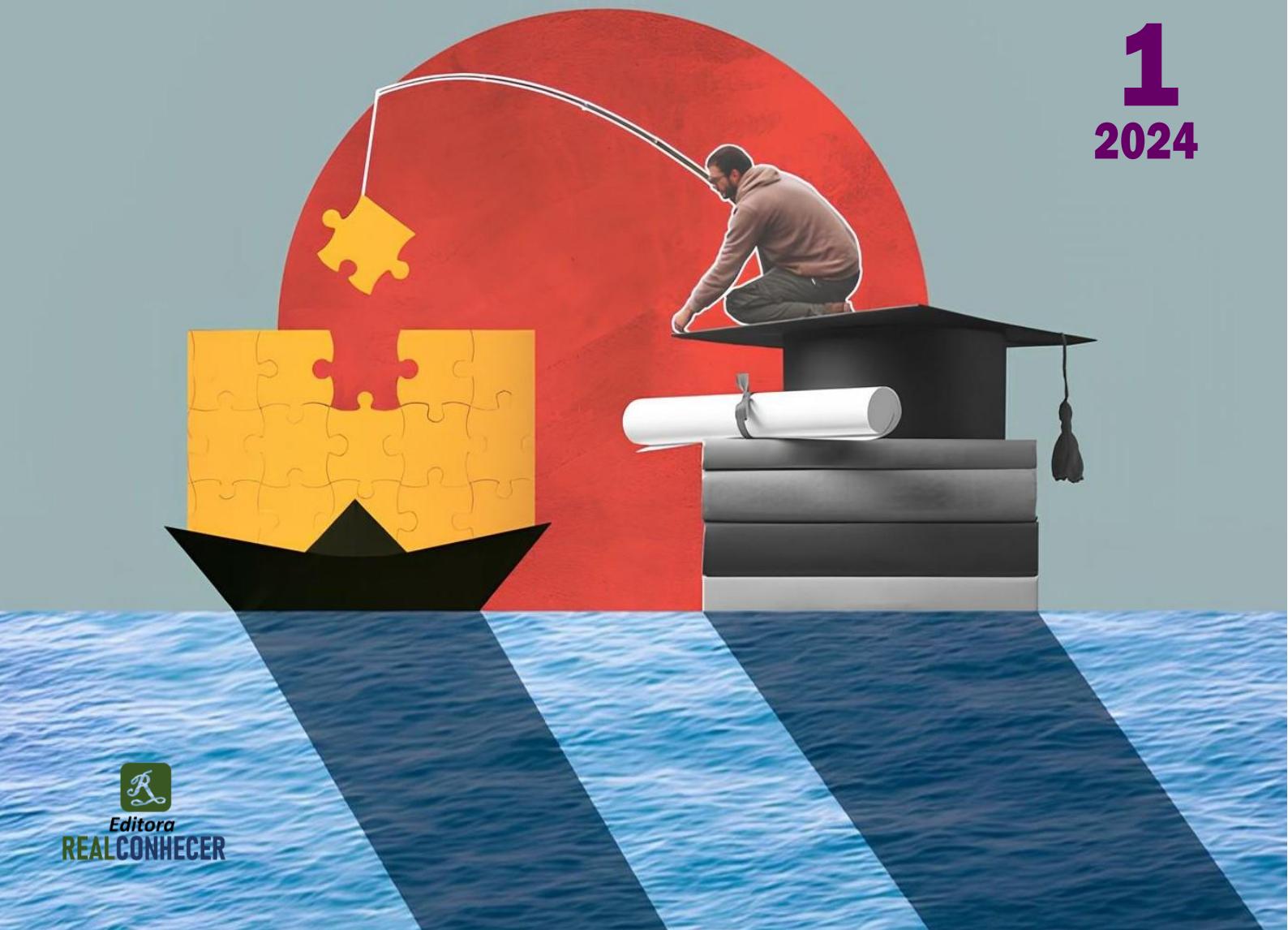


EDUCAÇÃO

|| DISRUPTIVA ||

Quebrando Paradigmas

1
2024



EDUCAÇÃO

DISRUPTIVA

Quebrando Paradigmas

1
2024



editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

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

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

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

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da
S587e Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas - Volume 1 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2024. 92 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-96-2
DOI: 10.5281/zenodo.14257109

1. Educação. 2. Disrupção e paradigmas. 3. Liberdade na educação. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 371.104
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 Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2024/12/educacao-disruptiva-quebrando.html>



Autores

**Bruna Ticiane Vicente
Cássila Maria Ferreira Araújo Dias
Eliana Crispim França Luquetti
Elisângela dos Santos Ribeiro Lima
Emanoelly Carvalhal Ferreira
Gabriela do Rosario Silva
Jéssica Pereira Soares Leal
Jéssica Souza Serpa
Josué Alves da Fonseca
Larissa Inácio Gomes
Larissa Maria Ramos dos Santos
Luzia Aparecida Martins Frazão
Sérgio Arruda de Moura
Shirlena Campos de Souza Amaral
Simone da Silva Reis
Sinthia Moreira Silva
Sonia Cristina Simões Felipeto
Vanuza Santana Pereira Melo**

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era de transformações sem precedentes, em que as estruturas que por tanto tempo sustentaram nossas sociedades, incluindo a educação, encontram-se em constante tensão com as demandas de um futuro ainda incerto. Este livro, *Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas*, emerge como uma resposta instigante e necessária a esses desafios, oferecendo não apenas reflexões críticas, mas também caminhos concretos para a reconfiguração do ato de ensinar e aprender.

A noção de “disrupção” no contexto educacional não se limita a uma ruptura superficial com práticas do passado. Pelo contrário, ela representa um convite a um exame profundo das bases epistemológicas, éticas e metodológicas que sustentam os sistemas de ensino atuais. A disrupção aqui proposta não é anárquica, mas estratégica; não é destrutiva, mas construtiva em sua essência. Reconhecendo a complexidade do cenário contemporâneo — marcado pela convergência tecnológica, pela valorização da diversidade cultural e pela necessidade de habilidades flexíveis —, esta obra desafia seus leitores a repensarem o papel da educação como vetor de transformação social e pessoal.

Os autores argumentam, com clareza e rigor, que o paradigma educacional tradicional, centrado na memorização e na padronização, não mais responde às exigências de um mundo digitalizado e globalizado. Em vez disso, eles defendem uma abordagem que privilegie a autonomia do estudante, a personalização dos processos de aprendizagem e a incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, o design thinking e a gamificação. Essas práticas, longe de serem apenas modismos pedagógicos, são respaldadas por pesquisas acadêmicas e já demonstram seu impacto positivo em experiências concretas ao redor do mundo.

Um dos aspectos mais fascinantes deste livro é sua habilidade de articular teoria e prática. Enquanto explora conceitos como a aprendizagem significativa, a inteligência emocional e a cidadania digital, o texto não se restringe ao plano abstrato, mas apresenta exemplos práticos, estudos de caso e orientações que podem ser adaptadas às realidades mais diversas. Essa integração entre reflexão e ação faz de *Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas* uma ferramenta indispensável para educadores, gestores,

formuladores de políticas públicas e todos aqueles interessados em construir uma educação mais equitativa e inovadora.

Deixamos uma provocação aos leitores: ao embarcar nesta leitura, permita-se questionar suas certezas e revisitar suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender. Afinal, a verdadeira educação disruptiva começa na disposição para desafiar os próprios paradigmas. Este livro não apenas oferece as chaves para essa transformação, mas também nos lembra, com urgência, que o futuro da educação — e, por conseguinte, da sociedade — é uma construção coletiva, e sua edificação começa agora.

SUMÁRIO

Capítulo 1 JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O DIREITO EDUCACIONAL DOS PESCADORES ARTESANAIS ATRELADOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS <i>Emanoelly Carvalhal Ferreira; Larissa Inácio Gomes; Sinthia Moreira Silva; Eliana Crispim França Luquetti; Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	09
Capítulo 2 A REVISÃO EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA <i>Larissa Maria Ramos dos Santos; Sonia Cristina Simões Felipeto</i>	21
Capítulo 3 A PRESENÇA DA IDEOLOGIA CAPITALISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA <i>Vanuza Santana Pereira Melo; Elisângela dos Santos Ribeiro Lima; Simone da Silva Reis; Jéssica Pereira Soares Leal</i>	42
Capítulo 4 AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM ESTUDO À LUZ DA MULHER NEGRA E COTISTA NA UNIVERSIDADE <i>Larissa Inácio Gomes; Shirlena Campos de Souza Amaral; Gabriela do Rosario Silva; Emanoelly Carvalhal Ferreira</i>	53
Capítulo 5 O TEXTO COMO FORMA DE DISCURSO NO ÂMBITO COMUNICATIVO: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DE VAL COSTA <i>Larissa Inácio Gomes; Shirlena Campos de Souza Amaral; Gabriela do Rosario Silva; Sérgio Arruda de Moura; Emanoelly Carvalhal Ferreira</i>	62
Capítulo 6 A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ADEQUADAS E MOTIVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA <i>Josué Alves da Fonseca</i>	72
Capítulo 7 O PAPEL DO PROFESSOR NA DINÂMICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM <i>Luzia Aparecida Martins Frazão; Cássila Maria Ferreira Araújo Dias; Josué Alves da Fonseca</i>	83
Capítulo 8 EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO PROJETO DE LDB DE 1988 <i>Jéssica Souza Serpa; Bruna Ticiane Vicente</i>	86
AUTORES	89



Capítulo 1

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O DIREITO EDUCACIONAL DOS PESCADORES ARTESANAIS ATRELADOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Emanoelly Carvalhal Ferreira

Larissa Inácio Gomes

Sinthia Moreira Silva

Eliana Crispim França Luquetti

Shirlena Campos de Souza Amaral

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: O DIREITO EDUCACIONAL DOS PESCADORES ARTESANAIS ATRELADOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Emanoelly Carvalhal Ferreira¹

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Larissa Inácio Gomes²

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Sinthia Moreira Silva³

Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti⁴

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Shirlena Campos de Souza Amaral⁵

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

RESUMO

A pesca artesanal é marcada pela mão de obra familiar, caracterizada geralmente pela hereditariedade, isto é, passada de pais para filho, na qual é destinada ao consumo familiar bem como, para o mercado local ou nacional. Assim, é assegurado as crianças e adolescentes o acesso aos

¹ Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, emanoeellycarvalhal.ferreira@gmail.com;

² Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, eularissainacio2018@gmail.com;

³ Doutoranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, synthia_moreira@hotmail.com;

⁴ Pós doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, elimaff@gmail.com;

⁵ Pós doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, shirlenaarquivo@gmail.com.

seus direitos fundamentais, dentre eles, a educação. O acesso ao ensino surge como necessário, uma vez que não exercido, percebem-se impactos negativos que influenciam de modo geral na sociedade, trazendo contextos de exclusão nos processos de aprendizagem. Portanto, segundo os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, o sistema educacional brasileiro deve possibilitar o acesso e a permanência de todos os discentes à educação básica, que permitirá um cenário inclusivo, promovendo então a justiça social. Esta pesquisa tem como foco entender o contexto que as crianças da comunidade pesqueira estão inseridas, e a relação delas com a escola, de modo a explanar as dificuldades no acesso à educação, face aos seus direitos educacionais. Posto que, aqueles que não almejam ser pescador como profissão, necessita da educação como ponte atrelados as políticas públicas para alcançar os seus objetivos, sendo respostas para que aconteça a inserção de todos no sistema educacional de ensino, visando efetivar a justiça social. Para sua construção, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, que se deu por meio da pesquisa exploratória, proporcionando um levantamento bibliográfico e documental a respeito da temática, baseando também nas legislações pertinentes ao tema como Constituição Federal de 1988, dentre outros, a fim de buscar e enfatizar a justiça social no contexto da pesca artesanal, sobretudo, no que tange o acesso ao sistema educacional de ensino.

Palavras-chave: Pesca Artesanal, Educação da Criança, Políticas Públicas, Justiça Social.

ABSTRACT

Artisanal fishing is characterized by family labor, generally characterized by heredity, that is, passed from parents to children, which is destined for family consumption as well as for the local or national market. Thus, children and adolescents are guaranteed access to their fundamental rights, including education. Access to education appears necessary, since if not exercised, negative impacts are perceived that influence society in general, bringing contexts of exclusion in the learning processes. Therefore, according to the official documents that guide education in Brazil, the Brazilian educational system must enable all students to access and remain in basic education, which will allow for an inclusive scenario, thus promoting social justice. This research focuses on understanding the context in which children from the fishing community are inserted, and their relationship with school, in order to explain the difficulties in accessing education, given their educational rights. Since, those who do not aspire to be a fisherman as a profession, need education as a bridge linked to public policies to achieve their objectives, being answers so that everyone can be included in the educational system, aiming to achieve social justice. For its construction, bibliographical and documentary research will be carried out, of a qualitative nature, which will be carried out through exploratory research, providing a bibliographical and documentary survey regarding the topic, also based on legislation pertinent to the topic such as the Federal Constitution of 1988, among others, in order to seek and emphasize social justice in the

context of artisanal fishing, especially with regard to access to the educational system.

Keywords: Artisanal Fishing, Child Education, Public Policies, Social Justice.

Introdução

A pesca artesanal é marcada por uma tradição em que o saber é passado de geração a geração (senso comum) em um ambiente coletivo e que culturalmente é reconhecido como a arte da pesca. Assim, naturalmente é evidente que muitos filhos e filhas seguem essa tradição, isto é, desenvolvendo atividades relacionadas à pesca artesanal.

Nesse contexto, a educação materializada através da escola seria um instrumento a fim de garantir para esses sujeitos (crianças e adolescentes) a construção de suas histórias de vida, escritas e escolhidas por si mesmos, com perspectivas futuras naquele ambiente. Ademais, propiciará o empoderamento deles na realização de seus projetos de vida e sonhos.

Nota-se que eles enfrentam desafios enquanto filhos de pescadores em seu cotidiano no que tange ao acesso à educação, onde muitos desde cedo já exercem a atividade durante o dia e noite, atuando na limpeza, no preparo e na comercialização do pescado, comprometendo o seu tempo que seria destinado aos estudos.

Mediante esse cenário, é evidente acionarmos os direitos educacionais na busca de justiça social, que se dará por intermédio das políticas públicas. O acesso à educação como forma de promover melhores condições de vida e possibilidades de emprego, de modo a respeitar e valorizar a cultura em que estão inseridos.

A justiça social com o viés de concretização do Princípio da Equidade, ou seja, oportunizando esse público de modo a reduzir a desigualdade social. Por fim, as políticas públicas aliadas à legislação seriam a ferramenta imprescindível para efetivação desses direitos na prática, adequando ao contexto em que estão inseridos, garantindo o acesso educacional e promovendo a justiça social.

Nesse sentido, fundamenta-se esse estudo pela importância da educação na vida das crianças e adolescentes da pesca artesanal a fim de promover autonomia nas escolhas individuais referente a sua profissão, enfatizando conceitos e pontos relevantes para a comunidade pesqueira: Justiça Social, educação e políticas públicas.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo entender o contexto que as crianças e adolescentes da comunidade pesqueira estão inseridas, e a relação delas com a escola, de modo a explanar as dificuldades no acesso à educação, face aos seus direitos educacionais. Posto que, aqueles que não almejam ser pescador como profissão, necessita da educação como ponte atrelados as políticas públicas para alcançar os seus objetivos, sendo respostas para que aconteça a inserção de todos no sistema educacional de ensino, visando efetivar a justiça social.

Para construção deste artigo, foi utilizado uma pesquisa exploratória e documental, de natureza qualitativa, que se deu por meio de um levantamento bibliográfico acerca do tema bem como legislações atinentes como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e adolescente e Leis de Diretrizes Básicas da Educação.

Para melhor compreensão e organização acerca do que foi proposto, o artigo será dividido em dois tópicos explanando os seguintes conteúdos: No primeiro momento será apresentado a pesca artesanal, o contexto das crianças e adolescentes demonstrando os seus desafios no acesso à educação; Em um segundo momento será explanado as legislações atinentes como meio de políticas públicas para assegurar os seus direitos e a efetivação da justiça social.

Breves considerações da Pesca Artesanal e os desafios das crianças e adolescentes

A pesca artesanal é herança dos nossos antepassados que praticavam essa atividade como subsistência. Atualmente, a pesca tem sua relevância em nível nacional, posto que ela se tornou uma das principais atividades econômicas no país.

Segundo Gandini (2020) estima-se que 110 milhões de trabalhadores em nível mundial estão relacionados com a pesca artesanal. Em nível nacional, estima-se que ao menos um milhão estão envolvidas diretamente com a pesca artesanal, sendo protagonistas por pelo menos 60% do pescado do país.

Elas podem ser praticadas de vários modos em diversos locais no Brasil e no mundo, sendo o modo de viver e a sua organização social de forma singular, saberes transmitidos de geração a geração, ou seja, cada grupo social possui sua cultura ou contexto histórico que definem a maneira de pescar os recursos marítimos (Chamy, 2004).

Uma característica marcante acerca dessa modalidade da pesca é a mão de obra familiar e a simplicidade, uma vez que os seus equipamentos geralmente são fabricados

de forma artesanal pelos próprios pescadores ou pescadoras, podendo utilizar pequenas embarcações como canoas, jangadas, dentre outros (Silva; Leitão, 2012).

A FAO definiu a pesca artesanal como uma prática que está intimamente ligada com as famílias dos pescadores, sendo estes responsáveis pelas etapas do pescado, e que dependem dessa pequena quantia de capital, realizando viagens com suas pequenas embarcações, sendo os produtos destinados para o consumo e venda local (Matos, 2017).

Boa parte da produção que advém da pesca é vendida na forma fresca. Os pescadores possuem uma variedade de compradores sendo eles: atravessadores, fábricas, cooperativas e diretamente aos consumidores, sendo predominante o comércio para compradores locais e atravessadores no ambiente da pesca (Kalikoski; Vasconcellos, 2013).

Segundo Almeida (2006) os pescadores artesanais se enquadram em comunidades tradicionais ou populações tradicionais, onde suas identidades estão intimamente ligadas aos antepassados, isto é, vinculam a sua identidade na memória social, no pertencimento e nos saberes tradicionais. Logo, ao observarmos a etnicidade desses povos averiguamos a formação social nos âmbitos inter/intrapessoais e interculturais.

Sendo nesse cenário que crianças e adolescentes (filhos dos pescadores e pescadoras) nascem, crescem e se desenvolvem. Assim, no decorrer de sua trajetória encontra alguns desafios enquanto pessoas que possuem o direito e garantia de ingressarem em uma escola. Desse modo, considerar a educação dos pescadores precisa levar em consideração as suas necessidades e peculiaridades de um ensino que seja ensinado, pensado para e pelas comunidades pesqueiras.

Conforme (Gomes, et al, 2009) as possibilidades de emprego e as condições de vida de uma pessoa estão fortemente ligadas com o grau de escolaridade. Por isso, a necessidade de um olhar mais atento para os pescadores nesse cenário escolar, uma vez que de acordo com Alencar e Maia (2011) estima-se que há 8,1% de pescadores analfabetos, isto é, 56.218 no total que foram registrados. Com o ensino fundamental incompleto estima-se 75,5% e com o fundamental completo estima-se 5,7%, totalizando 563.284 pessoas.

Desse modo, pode-se vislumbrar alguns impasses nesse cenário educacional. A distância das comunidades pesqueiras aos polos de ensino demonstra um empecilho no tocante ao acesso escolar, em que geralmente procuram aprender com os ensinamentos dos pais. A falta de estímulo considera outro ponto preponderante, posto que as escolas

normalmente seguem padrão, em que não levam em consideração as individualidades, as culturas, os saberes, o tempo, o contexto em que os alunos pescadores estão inseridos (Moraes; Lopes, 2008).

Outrossim, pode-se destacar também como empecilho e desafio de ingressarem e permanecerem em uma escola é em razão do tempo, uma vez que, muitos estão envolvidos nas etapas da pesca, isto é, exercem o trabalho dia e noite, no tempo livre estão confeccionando ou consertando apetrechos, além de exercerem a limpeza no preparo bem como a comercialização em parceria com sua família e comunidades (Lima; Freitas; Leite, 2018).

Nesse contexto, a escola se vê como um papel importante, uma vez que, através dela é possível oportunizar essas crianças e adolescentes bem como fornecer métodos e protocolos inclusivos para esse público. Para tanto, a escola precisa entender que os indivíduos que a compõem, detém identidades que produz fora dela, sobretudo por meio de práticas e vivências como a pesca. Saberes estes que os movem de maneira direta e indireta e que de certa forma aprendem desde pequenos (Charlot, 2005).

Assim, é necessárias políticas públicas (explanado em tópico posterior) no âmbito escolar com planejamentos específicos, a fim de estimular cada vez mais os pescadores a ingressarem nas instituições e encararem o ensino como aperfeiçoamento de vida, de modo a conhecer os seus direitos e vislumbrarem a oportunidade de escolher se irá seguir com a pesca artesanal ou na busca de outras categorias profissionais. Por fim, o ensino deve priorizar uma educação em que os pescadores tenham o direito de ser ensinado no local onde habita respeitando as diferenças, cultura e necessidades.

Políticas públicas, justiça social e a educação como meio de efetivação dos direitos das crianças e adolescentes no acesso à educação

As políticas públicas atreladas à concepção de justiça social, passa pelos aspectos históricos de que a educação deve ser garantida para todos, independente do contexto social, mas, com uma visão ampla estabelecida na Constituição de 1988 (BRASIL,1988) destacada no artigo 205: “ A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Assim, esse ponto mencionado em nossa Constituição, nos permite pensar na ideia de uma sociedade com base no direito ao acesso educacional, direito que se encontra

estabelecido. Reafirmando tal direito, o poder constitucional menciona no Art.208, inciso I: “A Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”. Para além desses pontos, estão presentes, no Art.206, IV, a “gratuidade do Ensino Público em estabelecimentos oficiais” e a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988).

Nesse sentido, percorrer sobre os apontamentos de nossa Constituição Brasileira é entender que a educação deve ser além de um direito de todos, mas, permitir que crianças e adolescentes independente de seus contextos sociais, tenham de fato acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Contudo, a perspectiva de Educação como um direito de todos, atravessa uma discussão que perpassa vários séculos, isso porque não podemos desconsiderar a realidade atual do sistema educacional brasileiro, pois, ainda encarna fortes problemas ligados aos aspectos de desigualdade e iniquidade escolar, disparando contra a perspectiva de justiça social na busca pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Assim, em 1948, houve um olhar para a defesa dos direitos humanos e na luta por justiça social, sobretudo por igualdade. Foi então, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi sendo percebida como um direito de toda pessoa, colocando todos na mesma posição em relação à igualdade, como destacado no art.1 da Declaração: “Todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos” (Lima; Freitas; Leite, 2018 *apud* Dudh, 1948).

Destarte, do ponto de vista da escola para todos, a comunidade pesqueira precisa ser inserida com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo olhar se estende em direito à igualdade ao ser humano. É nesse contexto que podemos elencar as inúmeras Políticas Públicas para que se estabeleça na sociedade a inserção da comunidade pesqueira, especialmente na busca pela efetivação do direito educacional de crianças e adolescentes, que por sua vez, encontra-se estabelecida por Lei, especialmente com base na Constituição de 1988.

É importante destacar que as Políticas Públicas cooperam para que haja a redução das inúmeras desigualdades vivenciadas na sociedade dia após dia, pois, corrobora para que a justiça social se estabeleça, dando oportunidade de acesso ao sistema educacional, o que nos permite pensar em uma possível redução das desigualdades, mesmo que em escala mínima. Assim, as Políticas Públicas, sobretudo o governo, deve aprofundar as

dimensões históricas, promovendo processos de formação continuada por meio de programas de alfabetização, cursos e acesso ao ensino de forma qualificada, a fim de diminuir o ciclo de desigualdade social e, de evasão de crianças e adolescentes no sistema educacional de ensino, resultando em uma comunidade capaz de promover oportunidade de crescimento para as inúmeras famílias, o que implicará em retorno no que diz respeito a igualdade, sobretudo com a concepção de justiça como equidade.

Pacheco (2012) ressalta que os programas de apoio às comunidades pesqueiras deveriam promover ações contínuas no que diz respeito às Políticas Públicas, especialmente com o olhar voltado para os interesses dos pescadores e pescadoras, destacando para essa comunidade mais oportunidades. Nesse sentido, o governo deve com o olhar atento do MEC (Ministério da Educação) trabalhar de forma eficaz para a promoção da inclusão social dos pescadores artesanais, como por exemplo: Através do Programa Brasil Alfabetizado, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Nesse sentido, os programas de ações governamentais, devem colocar em prática medidas que garantem o acesso ao sistema educacional de ensino a todas as pessoas, especialmente crianças e adolescentes da comunidade pesqueira, com o objetivo de promover uma educação que conte com todos, melhorando a qualidade educacional não só dessa comunidade, mas, de toda a educação do país.

Para tanto, é necessário que as dificuldades de acesso à educação da comunidade pesqueira, sobretudo crianças e adolescentes sejam superadas, contribuindo de forma significativa para a participação na construção de espaços democráticos e, para ocorrer esse fato, é preciso que todos tenham acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, o que implicará grandemente na concepção de justiça social, estabelecendo acesso ao sistema educacional por meio de Políticas Públicas como garantia de direitos para a comunidade pesqueira.

Conclusões

Apesar das normativas trazidas no corpo deste estudo como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos trazerem uma ordem imperativa de “educação para todos” é possível evidenciar nas

realidades dos pescadores artesanais, sobretudo das crianças e adolescentes a precariedade da efetivação desse direito.

Pois sabemos que isso ainda é uma realidade para diversas pessoas, mas essa questão é ampliada e urgente aos indivíduos que moram longe dos centros urbanos, cenário este para muitas comunidades pesqueiras.

Para tanto, como medida para atenuar esses impactos e desafios no que tange ao acesso, sugerimos uma conscientização de toda uma sociedade de modo a despertar programas de inclusão e campanhas de modo a estimular e aproximar os pescadores das instituições escolares, sobretudo acerca de temáticas que abordem o dever dos pais em matricular os seus filhos.

Ademais, o Estado como parte dessa responsabilidade precisa promover políticas públicas, assumindo sua responsabilidade em promover uma política educacional capaz de atender os pescadores artesanais. Com isso, as escolas estariam preparadas para produzir uma educação de qualidade a entender o contexto em que os pescadores estão inseridos, de modo a respeitar a diferença e adequar as demandas desse grupo.

Nessa perspectiva é necessário que haja uma formação continuada dos professores para atender essa realidade bem como estabelecer parcerias com as colônias de pescadores com o objetivo de possibilitar políticas públicas educacionais e fortalecer esse público em espaços democráticos.

Por fim, precisa considerar que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, personagens principais de suas histórias, de modo a respeitar seus interesses, habilidades e individualidades específicas a fim de solucionar dificuldades inerentes a eles no acesso à educação, oportunizando melhores condições de vida e possibilitando a escolha futura em qual categoria profissional pretende seguir.

Referências

ALENCAR, C. A. G.; MAIA, L. P. Perfil socioeconômico dos pescadores brasileiros. **Revista Arquivos de Ciências do Mar**, Fortaleza, v. 44, n. 3, p. 12- 19, 2011.

ALMEIDA, A. W. B. **Terras de Quilombos, Terras Indígenas, “Babaçuais Livres”, “Castanhais do Povo”, Faxinais e Fundos de Pasto:** Terras tradicionalmente ocupadas. 2 ed. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de outubro de 1988.

CHAMY, P. Reservas Extrativistas Marinhais como instrumento de reconhecimento do direito consuetudinário de pescadores artesanais brasileiros sobre territórios de uso comum. In: The Commons in an Age of Global Transition: Challenges, Risks and Opportunities, the Tenth Conference of the International Association for the Study of Common Property. August 9-13, Oaxaca. México. 24 p. português. 2004.

CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

GANDINI, Fabricio. Estudo da FAO no Brasil revela dados ocultos da pesca artesanal no país. 2020. Disponível em: <https://maramar.org.br/estudo-da-fao-no-brasil-revela-dados-ocultos-da-pesca-artesanal-no-pais/#:~:text=Cerca%20de%20110%20milh%C3%B5es%20de,produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20pescado%20do%20pa%C3%ADs..> Acesso em: 18 de outubro de 2024.

GOMES, R. K. S. et. al. Dinâmica Socioambiental em uma Comunidade Pesqueira Amazônica, PA-Brasil. **Revista de Gestão Costeira Integrada**, v. 9, n. 2, p. 101-111, 2009.

Kalikoski, D.C.; Vasconcellos, M. 2013. **Estudo das condições técnicas, econômicas e ambientais da pesca de pequena escala no estuário da Lagoa dos Patos, Brasil: uma metodologia de avaliação.** FAO, Circular de Pesca e Aquicultura No. 1075. Roma, FAO. 200 pp. Disponível em: <https://www.fao.org/4/i2589p/i2589p.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2024.

LIMA, Tânia Olinda; FREITAS, Clodoaldo de Oliveira; LEITE, Eliane Silva. Pesca artesanal e formação educacional: políticas públicas para a promoção da inclusão social dos pescadores e pescadoras artesanais. **Revista Práxis Pedagógica – Mestrado Acadêmico em Educação.** Vol. 1. Nº 4, out/dez, 2018.

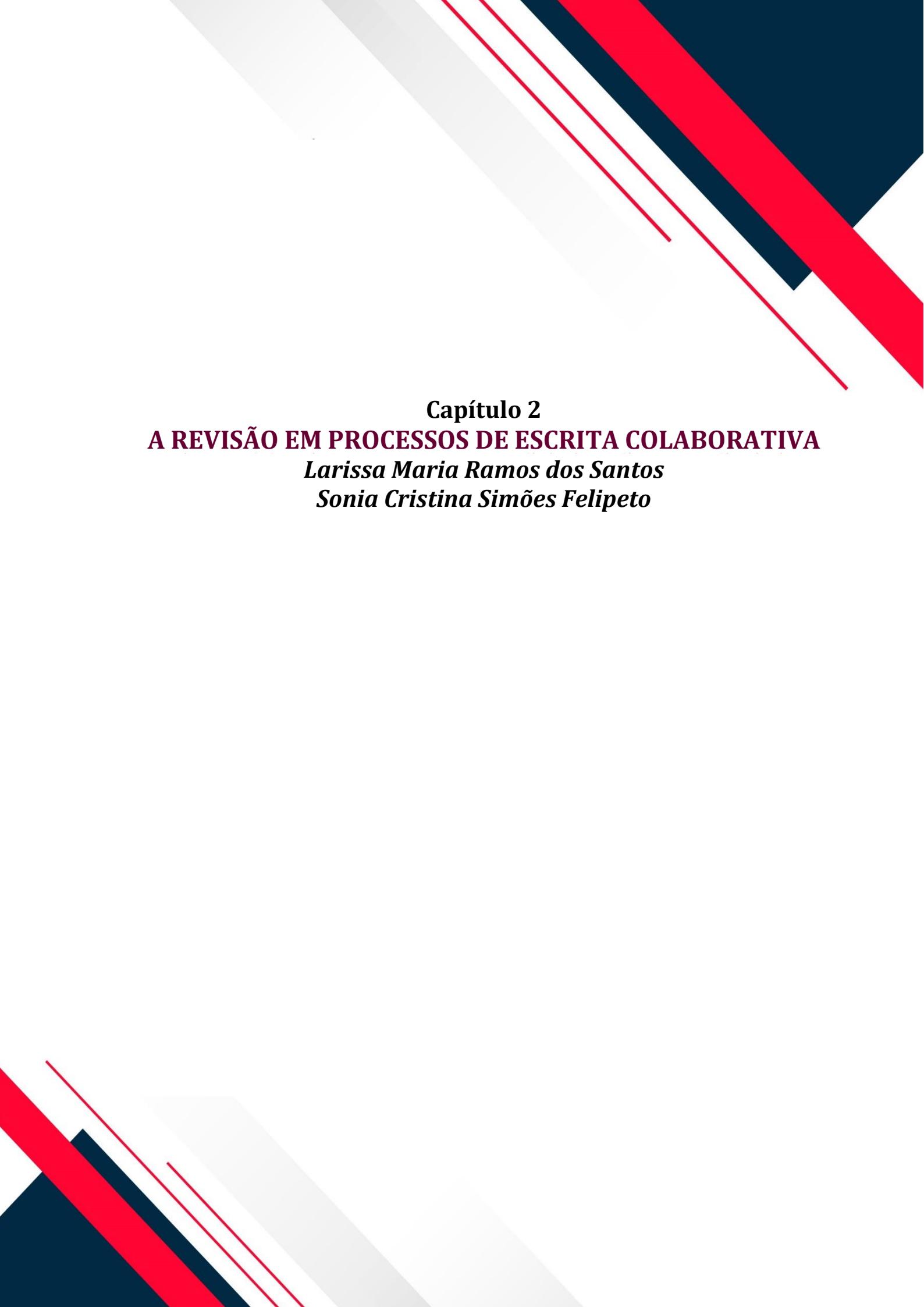
LIMA, Tânia Olinda. Pesca artesanal e formação educacional:políticas públicas para a promoção da inclusão social dos pescadores e pescadoras artesanais: **politicas publicas para a promoção da inclusão social dos pescadores e pescadoras artesanais.** 2018. Disponível em:
<[file:///C:/Users/eular/Downloads/rafaelfc23,+PESCA+ARTESANAL+E+FORMA%C3%87%C3%83O+EDUCACIONAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eular/Downloads/rafaelfc23,+PESCA+ARTESANAL+E+FORMA%C3%87%C3%83O+EDUCACIONAL%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 out. 2024.

MATOS, Karolina Paz de. **DESAFIOS E FRAGILIDADES DA PROFISSÃO DE PESCADOR ARTESANAL: O CASO DA Z – 10 DO PARÁ.** TCC (Licenciado em Ciências Biológicas) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 64. 2017.

MORAES, S. C.; LOPES, A. O. **Saberes tradicionais e o uso de plantas medicinais em comunidade agrícola na Amazônia.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2, Brasília, 2008. Anais... Brasília: EDUNB, 2008. p. 34-36.

PACHECO, M. J. Hidronegócio atinge a pesca artesanal: Movimento Nacional de Pescadores. Revista Instituto Humanistas Unisinos, Porto Alegre, 16 ago. 2012. Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos-IHU.

SILVA, V. L.; LEITAO, M. R. F. A. A regulação jurídica da pesca artesanal no Brasil e o problema do reconhecimento do trabalho profissional das pescadoras. 17º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero. João Pessoa - PB. 2012.



Capítulo 2

A REVISÃO EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

Larissa Maria Ramos dos Santos
Sonia Cristina Simões Felipeto

A REVISÃO EM PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

Autora: Larissa Maria Ramos dos Santos

Graduanda da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras – FALE. Aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: larissa.ramos@fale.ufal.br.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Cristina Simões Felipeto

Doutora em Linguística (UFAL 2003) com estágio sanduíche na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e pós-doutorado no ITEM-CNRS. Professora associada da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras - FALE, PPGLL - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e membro do ETC - Grupo de Pesquisa Escritura, Texto e Criação (CNPq), filiado ao Laboratório LAME do Manuscrito Escolar. E-mail: cristinafelipeto@fale.ufal.br

RESUMO

A revisão em processos de escrita colaborativa é um estudo que visa investigar as revisões feitas pelos alunos em um processo de escrita colaborativa, como analisar e descrever os tipos de revisão detectados no processo de escrita e a incidência da revisão, classificando os níveis sobre os quais ela ocorre a partir das atividades metalingüísticas. O material analisado foi um manuscrito de uma dupla de alunos (ditante e escrevente), do 4º ano C, ambos com 9 anos de idade, inseridos no projeto Interwriting, em 2017, que faz parte do Laboratório do Manuscrito Escolar, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Para tanto, os dados investigados foram capturados com observação dos alunos em tempo real por meio do Sistema Ramos (SR) e estudados sob o aporte da Linguística, Psicologia cognitiva e da Genética textual. Essas correntes teóricas são a base para compreensão dos estudos sobre a revisão em um processo de escrita. Ao final, os resultados mostram que as revisões incidem sobre a ortografia, a grafia e o termo léxico e que a revisão em processo de escrita colaborativa ajuda os alunos na percepção de uma escrita melhor.

Palavras-chave: Escrita Colaborativa. Revisão. Tipos de revisão.

ABSTRACT

Revision in collaborative writing processes is a study that aims to investigate the revisions made by students in a collaborative writing process, such as analyzing and describing the types of revision detected in the writing process and the incidence of revision, classifying the levels on which it occurs based on metalinguistic activities. The material analyzed was a manuscript by a pair of students (dictator and writer), from 4th grade C, both aged 9, who were part of the Interwriting project in 2017, which is part of the School Manuscript Laboratory at the Federal University of Alagoas (UFAL). To this end, the data investigated was captured by observing the students in real time using the Ramos System (SR) and studied under the auspices of linguistics, cognitive.

Keywords: Revision. Collaborative writing. Types of revision.

INTRODUÇÃO

A revisão é um processo que não ocorre em uma única fase, pois é um fenômeno que acontece a todo momento e em qualquer ponto do texto enquanto escrevemos. Como essa ação pode acontecer tanto de forma individual como também de forma colaborativa, interessa-nos aqui mostrar a revisão em processos de escrita colaborativa de maneira verbalizada, ou seja, em voz alta, entre alunos (em dupla) enquanto escrevem, trocam informações e revisam o texto escrito e contado por eles numa folha de papel A4 com micropontos impressos.

Essas hesitações dialogais podem ser capturadas por meio do Sistema Ramos (SR), um recurso tecnológico capaz de registrar a escrita e a revisão em tempo e espaço real da sala de aula no momento da produção. Assim, fornecendo meios para a compreensão quanto às atividades metalinguísticas dos alunos a partir das concepções teóricas da Linguística, Genética de textos e da Psicologia cognitiva.

Visando a importância da revisão para o entendimento da gênese textual em alunos escreventes novatos, o presente artigo investigará as revisões feitas pelos alunos em um processo de escrita colaborativa através da compreensão sobre o que os modelos de composição textual falam sobre a atividade de revisão, analisar os tipos de revisão retrospectiva e prospectiva, investigar e descrever os tipos de revisão que mais ocorrem em cada fase do processo de escrita, como também a incidência da revisão, classificando os níveis sobre os quais ela ocorre a partir das atividades metalinguísticas.

Por conseguinte, contamos para o trabalho a análise de quatro exemplos de

revisão, mostrando os tipos e suas características que são a retrospectiva (retorno do aluno sobre um ato realizado por ele mesmo) e a prospectiva (ação reflexiva do aluno para se evitar um erro futuro), que a dupla (um escrevente e uma ditante) realizou por meio de reconhecimento dos objetos textuais durante o processo de escrita colaborativa de forma dialogal. Esses exemplos de revisão foram extraídos por meio do manuscrito em paralelo com os diálogos dos alunos capturados pelo SR. Além disso, para a realização deste estudo, elaboramos também a abordagem dos procedimentos metodológicos e a conclusão do trabalho apresentado.

Portanto, convém mencionarmos que a revisão de texto é considerada “um processo exigente para o sistema de memória de trabalho” (Chanquoy, 2009), porque o fenômeno tem como objetivo aprimorar a escrita. Então, quando feito de forma colaborativa, essa é a oportunidade de os alunos aperfeiçoarem seus escritos verbalizando o que pensam durante a revisão, expondo, assim, seus conhecimentos e melhorando a qualidade de seus textos.

ABORDAGEM TEÓRICA

Estudiosos da gênese escritural defendem as abordagens interdisciplinar e transdisciplinar imprescindíveis para a compreensão do processo de escrita. Então, além da Línguística da enunciação e da Genética de textos, a Psicologia cognitiva também contribui nas pesquisas para o entendimento de alguns processos cognitivos incluídos na produção escrita e no estudo da revisão de texto em colaboração.

Para esta análise, abriremos um discurso sobre a revisão em processos de escrita colaborativa dos seguintes autores: Heurley (2010), Hayes e Flower (2016), Rijlaarsdam *et al* (2004), Chanquoy (2009) e Rouiller (2003). Percorrendo a essas leituras, discorreremos de reflexões dos autores que mais se deslumbram sobre o assunto.

Nos textos desses autores, observamos discussões sobre a definição de revisão. Para Heurley (2010), não há uma única concepção da palavra revisão, pois o que é defendido para um pesquisador não é adotado por todos. E quando o conceito é definido, Heurley (2010) explica que a definição concebida muitas vezes acaba obtendo um entendimento muito diferente de um estudioso para o outro, por isso, para o autor, o conceito de revisão é considerado ainda mal definido. Contudo, em sua obra, o pesquisador propõe apenas a esclarecer a situação, e não de resolver o problema.

Então, visando a esclarecer o conceito de revisão de texto, o autor supracitado busca a definição através da abordagem da psicologia cognitiva, na qual há 25 anos muitos estudos já foram realizados sobre a revisão de texto. Nesse contexto, Hayes e Flower (2016, p. 41) explicam, conforme um dos pontos-chave da teoria dos processos cognitivos, que “o exercício da composição em si (a produção de texto) é um processo mental”, ou seja, os autores reforçam que processos de pensamento são gerados enquanto se escreve. E Chanquoy (2009, p. 85) considera que “[...] a revisão pode ser definida como um processo exigente para o sistema de memória de trabalho”. Por isso, a importância da psicologia cognitiva na busca da noção sobre revisão.

Em contrapartida, os autores Rijlaarsdam *et al* (2004), através dos autores Alamargot e Chanquoy (2001), definem a revisão

Como algo (uma palavra) que é feito (adicionado, excluído etc) para atingir um determinado objetivo (melhorar estilo, conteúdo) em um determinado nível de texto e em um determinado texto (pré-texto, texto já escrito), em um determinado momento (rascunho, cópia final) com certo efeito (melhoria, efeito neutro, decrescente) e com certo custo cognitivo” (Alamargot e Chanquoy, 2001, *apud* Rijlaarsdam *et al*, 2004, p. 191, tradução nossa).

Nessa definição, os pesquisadores compararam a revisão como uma palavra pronta, adicionada ou excluída do texto, com o objetivo de aprimorar a escrita conforme o nível de texto de um determinado texto. E isso é observado no momento em que esse texto é produzido com efeito de aperfeiçoamento e processos de pensamento gerados durante a produção textual.

Mediante defesa, Rijlaarsdam *et al* (2004) trazem à luz três componentes importantes a fim de esclarecer o conceito de revisão: “objetivo (intenção), objeto (nível de texto) e ação (adição e exclusão)” (Rijlaarsdam *et al*, 2004, p. 192, tradução nossa). Ainda com os autores, esses três elementos propõem para uma melhor qualidade do texto, seja durante e após a escrita. Em contrapartida, na visão de Chanquoy (2009), a definição de revisão adotada por Fitzgerald (1987) é a mais completa. Isso já há 20 anos.

Revisão significa fazer quaisquer alterações em qualquer ponto do processo de escrita. Envolve identificar discrepâncias entre o texto pretendido e o instanciado, decidir o que pode ou deve ser alterado no texto e como fazer as alterações desejadas e operar, ou seja, fazer as alterações desejadas. As alterações podem ou não afetar o significado do texto, podendo ser maiores ou menores (Fitzgerald, 1987, *apud* Chanquoy, 2009, p. 80).

Na definição acima, a autora, conforme Chanquoy (2009), explica que a revisão é usada para realizar alterações textuais desejadas, podendo ocorrer a qualquer momento no processo de escrita. Isso envolve decidir se deve e/ou pode ou não ser alterado, até porque as alterações podem mudar o sentido do texto com maior ou menor proporção. Por isso, para Chanquoy (2009), a revisão é considerada um processo cognitivo complexo ao se revisar um texto.

E para finalizar sobre o assunto, Hayes e Flower (1983), citados na obra de Chanquoy (2009), distinguem revisão de revisão, onde mencionam que a revisão é um meio de avaliar e editar textos por apresentar um aspecto visível, externo, além de ser uma atividade mental. Interessante observar que existe também a mesma distinção apresentada por Scardamalia e Bereiter (1983), citados também na obra do autor, sobre revisão e reprocessamento. No entanto, esse outro tipo de revisão foi considerado mais difícil de analisar por causa do seu aspecto interno, com exceção do uso de procedimentos verbais.

Outro assunto que chama a atenção são as pesquisas sobre os subprocessos do processo de revisão em Chanquoy (2009) e Heurley (2010) de cunho cognitivo. Esses autores fazem exposições de quatro modelos por serem considerados os mais relevantes da psicologia cognitiva. Eles sugerem o modelo de Hayes e Flower (1980) como ponto de partida por ser o mais conhecido de todos os modelos, mesmo não sendo o primeiro modelo idealizado sobre o processo de escrita. Ainda com os autores, desse modelo surgiram dois subprocessos, que são leitura e edição, onde permitem ao escritor a verificação e a correção do texto escrito. Os outros modelos são: o modelo CDO de Scardamalia e Bereiter (1983), o modelo de Hayes *et al* (1987) e o modelo de revisão de Hayes (1996).

Além disso, também de cunho cognitivo, Heurley (2010) mostra também em sua obra os métodos de estudo da revisão: o estudo dos produtos, que são modificações levantadas por um escritor de um texto redigido por ele ou por outra pessoa; a análise cronométrica da atividade do redator, que descreve a dinâmica do processo de revisão conforme o tempo; o método dos protocolos verbais, no qual o pensamento do redator é capturado em voz alta durante ou depois da revisão de um texto. “O objetivo é capturar os conteúdos de sua memória de trabalho e identificar os processos mentais de alto nível implicados na revisão” (Heurley, 2010, p. 127); e o das tarefas acrescentadas, que são as técnicas de dupla ou tríplice tarefa, onde o redator realiza mais de uma tarefa ao mesmo

tempo. “Essa técnica, inicialmente utilizada para estudar a memória do trabalho, visa medir o esforço cognitivo feito pelo redator para cumprir o processo em curso” (Heurley, 2010, p. 128).

E sob a ótica de construir bases nos estudos sobre os processos de pensamento enquanto se escreve, Hayes e Flower (2016) apresentam a teoria dos processos cognitivos baseados em quatro pontos principais. São eles: 1) o processo de escrita é mais bem compreendido como um conjunto de processos mentais característicos que os escritores orquestram ou organizam durante o exercício da composição. 2) Esses processos têm uma organização hierárquica e altamente integrada, no qual um processo pode ser incorporado a qualquer outro. 3) O exercício da composição em si é um processo mental orientado por metas, guiado pela rede crescente de metas do próprio escritor. 4) Escritores criam suas próprias metas em duas chaves: ao gerar tanto metas de nível superior quanto a submetas de suporte que materializam os objetivos em desenvolvimento (do escritor); e depois, às vezes, ao mudar as metas principais ou até estabelecer novas metas baseando-se no que foi aprendido durante a escrita.

Com base nisso, podemos pesquisar trabalhos realizados com jovens escritores observando-os em ação, ou seja, capturando o pensamento deles através da voz alta durante o exercício de composição.

Para colher um protocolo, damos um problema para os escritores [...] e então pedimos para comporem em voz alta perto de um gravador discreto. Pedimos que trabalhem na tarefa como normalmente fariam - refletindo, tomando notas e escrevendo -, exceto que precisam pensar em voz alta. Pedimos que verbalizem tudo que vai pela cabeça enquanto escrevem, incluindo noções vagas, começos falsos e pensamentos incompletos ou fragmentados. Não pedimos que os escritores se engajem em qualquer tipo de autoanálise ou introspecção enquanto escrevem, mas simplesmente que pensem em voz alta enquanto trabalham, como uma pessoa falando consigo mesma (Hayes e Flower, 2016, p. 44-45).

Rouiller (2003) mostra que esse engajamento durante o exercício de composição, que é verbalizar o pensamento enquanto escrevem, é melhor quando os alunos colocam juntos suas habilidades em prática - já que a comunicação escrita é vista como uma construção social, conforme apontam Rafoth & Rubin, 1988, na obra de Rouiller (2003).

Eles podem verificar suas representações, confrontá-las com outras e testar hipóteses (Nystrand, 1986a, 1986b). Eles são encorajados a verbalizar o discurso interior que organiza a escrita e, assim, exercer um controle mais explícito sobre suas produções (Nunn, 1982). Em termos de gestão da situação de escrita, os alunos que trabalham juntos dedicam

tempo para entender o que é necessário (Garcia-Debanc, 1990) ou para formular seus próprios objetivos, em vez de aceitar passivamente aqueles prescritos por outros (Newman, Griffin, & Cole, 1984) (Rouiller, 2003, p. 172, grifo nosso).

Por isso, compreendemos que a interação entre pares na revisão de seus textos é considerada mais produtiva do que nas condições individuais. Nessa concepção, ainda com Rouiller (2003), os trabalhos de revisão realizados pelas diádes demonstram um aproveitamento melhor de transformações e do desenvolvimento das reflexões metacognitivas na produção escrita. Então, a troca de informações no momento da discussão entre os pares é vista por Rouiller (2003) como uma oportunidade de cada aluno falar o que pensa durante a revisão de texto, expondo seus conhecimentos e melhorando a qualidade de seus textos.

Portanto, mediante toda essa explanação sobre a revisão de texto, os autores abordam o assunto com muito afinco e dedicação porque a revisão em si, a nosso ver, requer uma condição significativa para melhorar a qualidade do texto escrito. E quando acontece a revisão textual de forma colaborativa, vemos a oportunidade de conhecer melhor o que os escritores estão pensando no momento da escrita, por que modificaram determinada expressão frasal e como podem, com isso, evoluir nas suas produções textuais.

Concomitante a isso, buscamos na psicologia cognitiva as respostas para analisar a revisão textual e os diferentes subprocessos do processo de revisão através dos autores supracitados, mesmo ainda não definido um único conceito de revisão. No entanto, esses e outros pesquisadores sobre o assunto mostram sua seriedade e estimulam mais estudos sobre a revisão.

SISTEMA RAMOS

Para melhor compreensão sobre o processo de revisão textual de forma colaborativa, ou seja, acompanharmos o que a diáde está verbalizando o pensamento enquanto revisam os seus textos, existe um sistema que coleta esse e outros dados em tempo real chamado Sistema Ramos (doravante SR). Esse sistema é um método de captura multimodal (visual, sonora e escrita) para pesquisas sobre processos de escritura a dois no tempo e no espaço real produzidos em sala de aula sob condições didáticas (Calil, 2020).

Calil (2020) mostra isso através de seu artigo Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula, publicado em 2020, e como é realizado o registro visual da escrita colaborativa por diádes em sala de aula.

[...] as investigações neste campo de estudo entendem o processo de escritura como uma ação cognitiva e de linguagem que se estabelece no tempo, cronologicamente, cronometricamente e recursivamente, cujo horizonte é o seu produto, isto é, o texto final [...]. Do ponto de vista do método a ser usado, grosso modo, o acesso ao processo pode ser obtido através de duas vias: processo off-line ou *a posteriori* e processo on-line ou em tempo real (Calil, 2020, p. 2).

Nesse escopo, Calil (2020) registra sobre a existência de demais estudos no tocante aos processos de escritura em tempo real, reforçando no mesmo entendimento que essa ação é um processo mental. E a abordagem dessa linguagem se firma no momento em que a diáde produz o texto conjuntamente orientada no tempo, de modo cronológico, cronômetro e recursal, conforme o método escolhido para que os pesquisadores possam ter o acesso - seja através do processo off-line ou on-line (tempo real).

Para esta pesquisa, a proposta para análise no estudo da revisão de texto em colaboração é através da via em tempo real. Isso graças aos recentes avanços tecnológicos, segundo Calil (2020), que permitem que tais instrumentos possam registrar a produção textual dos escritores em tempo real. E o método a ser usado para a captura no momento da escrita da dupla para análise é o SR, por ser “um novo método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula” (Calil, 2020, p. 4-5).

Para a captura multimodal de processos de escrita em tempo e espaço real, o SR utiliza instrumentos e dispositivos eletrônicos e audiovisuais e dispõe de três tipos de mídia, que são visual, sonora e escrita. O registro visual é através de câmeras digitais que são fixadas por um instrumento chamado de braço articulado de três sessões e preso a um grampo de pressão, que por sua vez fica preso à mesa do aluno e do professor. Já o registro sonoro é através de um gravador digital e um microfone de lapela que ficam fixados nas duplas e no professor para que o diálogo entre eles seja de qualidade. E para o registro escrito é utilizado uma caneta inteligente (smartpen) e uma folha de papel tipo A4 com linhas e margens com micropontos impressos, e conta com um aplicativo para a coleta de informações (Calil, 2020).

Mediante contexto, podemos considerar que o SR surgiu como proposta de método de registro filmico de produção textual em sala de aula de forma completa, para colaborar da melhor forma nas investigações do percurso genético de um texto. Isso devido à captura multimodal que registra “o que aconteceu *antes e depois* de ter sido escrita a peça textual em análise” (Calil, 2020, p. 2) em tempo real. E ainda o SR tem o mérito de registrar o processo de escritura em contexto ecológico (Felipeto, 2019), ou seja, mantendo fielmente o ambiente da sala de aula para que os alunos não estranhem o espaço por causa dos equipamentos. Convém mencionar também que os pesquisadores ficam do lado de fora enquanto é realizado o processo de captura da classe.

A seguir, apresentaremos os procedimentos didático-metodológicos onde a pesquisa foi realizada.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através do projeto didático intitulado Interwriting numa turma do 4º ano C, do ensino fundamental, na escola pública chamada Agrupamento de Escolas de Esgueira, na República Portuguesa. Foi no período de quatro meses que o projeto foi executado, em 2017, e as crianças tinham 10 anos.

Durante a execução do estudo, foi solicitado aos alunos que produzissem contos de origem em duplas de forma colaborativa, ou seja, as duplas tinham que produzir suas próprias histórias através da escrita colaborativa - um escrevente e o outro ditante. “Um controlando e oficializando o que vai para o papel e o outro se encarregando de iniciar ou lembrar as proposições anteriormente combinadas” (Felipeto, 2019, apud Apothéloz, 2005, p. 139). Complementando, Felipeto (2019) reforça que o ditante também tem a função de leitor sobre o que vai para o papel.

Para a pesquisa foram formadas nove duplas de alunos numa turma com 20 crianças. Em um dado momento, para a escrita colaborativa, as diádes tiveram que produzir suas escritas com o tema proposto sugerido pelo próprio professor, que foi sobre os dinossauros. Em outro, elas tiveram a oportunidade de escreverem o que quisessem, ou seja, o tema era livre.

Antes da produção do manuscrito escolar, há momentos de preparação tanto dos pesquisadores como do professor e dos alunos. O primeiro momento é a organização da sala com os microfones posicionados nas carteiras, os gravadores e crachás de

identificação das diádes nas mesas. A equipe do L'ÂME verifica toda a instalação e acerta os últimos detalhes para iniciar a produção do dia. A câmera registra a chegada dos alunos e são conduzidos pela equipe e pelo professor aos seus devidos lugares ao lado de sua diáde. Sob supervisão e orientação da equipe e do professor, as crianças começam a se arrumar colocando o crachá e o microfone de lapela na roupa. A equipe liga os gravadores e coloca nas pochetes que são fixados na cintura dos alunos.

O segundo momento é a apresentação da consigna. Após a batida da claque, para o início da gravação, o professor se posiciona em frente aos alunos e começa a apresentar a proposta de produção de texto dando algumas orientações aos alunos. Já o terceiro momento é a combinação das diádes sobre o que irão escrever e, logo em seguida, no quarto momento, os alunos chamam o professor para receberem a folha de papel com micropontos impressos e a caneta inteligente para formularem a escrita colaborativa da história.

O último momento é a formulação do desenho logo quando concluem a história. As diádes chamam o professor para entregarem suas escritas e depois cada aluno, individualmente, recebe dele uma folha e uma caixa de lápis de cor com o intuito de ilustrar a história. Ressaltamos que, nesse formato, não há uma combinação do que será desenhado. Por conseguinte, todo o processo foi transcritto posteriormente.

Mediante contexto, toda essa manifestação é para mostrar que a escrita colaborativa encoraja os alunos a reflexões metalingüísticas, isto é, a refletirem sobre a linguagem. Desse modo, com uma escrita a dois, eles ganham horizontes com uma gama de ideias com produtividade e criatividade através da interação, pois

Muitas modificações surgem em resposta aos questionamentos do outro-parceiro-colaborador, o que aponta para o papel fundamental e importante da escrita colaborativa, diferentemente do que ocorre na individual: o fato de que, ao escrever, o aluno se depara com formas escritas que diferem da sua, que o levam a se interrogar e a interrogar o outro (Felipeto, 2019, p. 148).

E isso configura o momento em que o aluno inicia a sua reflexão sobre a sua própria escrita e a do seu parceiro, aumentando, assim, a capacidade de reconhecimento de seus próprios erros e acertos, mesmo que a correção não faça sempre aparecer o acerto (Felipeto, 2019). Com isso, podemos visualizar na perspectiva de uma escrita de qualidade.

TIPOS DE REVISÃO

No estudo de revisão de texto em escrita colaborativa é pertinente observar os tipos de revisão, que são as revisões retrospectiva e prospectiva. Elas acontecem quando surgem as interrupções causadas pelos escritores no momento do texto em construção.

Posto isto, as características dessas revisões são: a retrospectiva é um retorno do aluno depois que ele já escreveu uma palavra ou uma expressão no texto; e prospectiva acontece antes de o aluno escrever, ou seja, quando há uma ação reflexiva sobre o que será escrito, isto é, antecipando um possível problema (Calil e Felipeto, 2021).

Então, o estudo desses tipos de revisão é muito importante para a compreensão da gênese textual em alunos escreventes, pois durante o processo de inscrição textual – seja uma palavra pronta, adicionada ou excluída do texto – o objetivo da revisão, como vimos em Alamargot e Chanquoy (2001), através de Rijlaarsdam *et al* (2004), é aprimorar a escrita conforme o nível de texto de um determinado texto.

Diante disso, a revisão é utilizada para realizar alterações textuais desejadas pelos escreventes a qualquer momento no processo de escrita, incluindo as hesitações dialogais se as modificações podem ou não ser alteradas porque o sentido do texto pode ser alterado. Logo, esse processo cognitivo é considerado um meio complexo para Chanquoy (2009).

Sobre isso, não é à toa que pesquisadores estudam pelo menos há 25 anos a revisão de texto em psicologia cognitiva, porque é na memória de trabalho que o redator cumpre o processo em curso por meio do esforço cognitivo. Embora não se tenha chegado ainda a uma definição regulamentada sobre o significado de revisão para os teóricos, esse elemento é considerado tão importante quanto o planejamento ou a produção de texto, por exemplo (Heurley, 2010).

Então, muitos progressos foram alcançados ao longo desse tempo, assim, “conferindo à revisão o estatuto de subprocesso (do processo de escritura) decomposto em dois processos: Leitura e Edição” (Heurley, 2010, p. 129). Para Hayes e Flower (1980), citados por Heurley (2010), o processo de escritura é constituído de quatro macroprocessos: Planejamento, Tradução ou Produção de Texto, Revisão e Controle, que convêm para o controle para o processo de redação.

Mediante contexto, é salutar o estudo da revisão num processo de escrita, principalmente realizada de forma colaborativa, porque podemos investigar como os

redatores (o escrevente e o ditante) se comportam diante da detecção de um erro depois da escrita ou de um possível problema a ser evitado antes de escrever por meio da comunicação. Isso facilita para os professores em sala de aula trabalhar a solução dos problemas por meio das reflexões metalingüísticas dos próprios alunos ao elaborarem uma escrita a dois e, assim, terem mais consciência na qualidade de seus textos.

Portanto, os tipos de revisão acompanham todo o processo de percepção (Calil e Felipeto, 2021). E isso é possível de detectar os movimentos retrospectivo e prospectivo no processo de escritura a dois no tempo e no espaço real produzidos em sala de aula sob condições didáticas, por meio do SR, por causa do seu método de captura multimodal (Calil, 2020).

Mediante escopo, passaremos à análise da revisão no contexto do processo de escrita colaborativa através do manuscrito de uma dupla de alunos (ditante e escrevente), do 4º ano C, ambos com 9 anos de idade, inseridos no projeto Interwriting, que faz parte do Laboratório do Manuscrito Escolar, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

ANÁLISE DA REVISÃO DE UMA ESCRITA COLABORATIVA POR MEIO DO SISTEMA RAMOS

Graças ao SR que podemos analisar como acontece o processo de revisão de um texto em tempo real, dessa vez realizado pela dupla de alunos LD e M, do 4º ano, ambos com 9 anos de idade. Esse novo método de captura multimodal, simultânea e sincrônica é significativo para os estudos no tocante aos processos de escritura realizados por diádes em sala de aula.

O sistema também nos permite apreender que essa ação faz parte de um processo mental, onde pensamentos são gerados enquanto escrevemos. E o nosso propósito é analisar o que pensam alunos enquanto revisam de forma verbalizada no momento em que escrevem o texto.

São nessas condições que reforçamos, através de Rouiller (2003) e Hayes e Flower (2016), que o engajamento a dois durante a revisão de textos é mais produtiva do que uma pessoa sozinha fazendo autoanálise enquanto revisa sua escrita. Até porque não temos acesso a pensamentos não verbalizados, ou seja, precisamos da escrita colaborativa para que os alunos, em dupla, comentem um com o outro sobre o que estão pensando durante o exercício de sua composição textual.

Então, consideramos que a troca de informações verbalizadas entre os alunos durante o processo de revisão é uma oportunidade que cada um deles tem para expor seus conhecimentos, trocar informações e, por conseguinte, melhorar a qualidade de seus textos. Por isso que a revisão é vista “como um processo exigente para o sistema de memória de trabalho” (Chanquoy, 2009, p. 85).

Abaixo, apresentaremos as revisões feitas pela dupla supracitada em um processo de escrita colaborativa por meio de fragmentos do manuscrito e diálogos dos alunos. Isso será discorrido por meio de marcações: com um círculo em vermelho marcaremos o objeto textual na figura reconhecido pela dupla, em preto negrito esse objeto textual nos comentários; com a cor verde, os diálogos de reconhecimento dos alunos sobre o objeto textual em questão. Assim, observaremos e descreveremos os tipos de revisão detectados no processo de escrita, como também a incidência da revisão, classificando os níveis sobre os quais ela ocorre a partir das atividades metalingüísticas.

No dado a seguir, LD é o escrevente e M é a ditante. Para a análise, apresentaremos quatro exemplos de revisão, dois tipos de revisão retrospectiva e dois tipos de revisão prospectiva que a dupla realizou por meio de reconhecimento dos objetos textuais durante o processo de escrita colaborativa de forma verbalizada, ou seja, em voz alta. Vejamos.

Figura 1 – Fragmento do texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”, elaborado por LD e M, em 08/02/2017

Há um segredo que nunca foi **neglected** e vocês têm o prazer de verem os primeiros a desvendar a verdade: há dois mundos super-haviais entre nós! QUEM SÃO?
Vamos # conhecer - los!

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Diálogo 1 – LD e M refletindo sobre o texto “Brain Teen e os Mestres Mal Cantores”

165. LD*: qual o segredo que nunca?
166. M: foi **revelado** (roendo a unha e com o olhar sem direção)
167. LD*: Ok, Foi... [foi] (falando e escrevendo) ... Qual o segredo?
168. M: É um segredo que é dos super-heróis.
169. LD*: **re... xe...** (fala de forma silabada, mas escreve errado colocando a letra “L” no lugar da letra “V”. Ao perceber o erro, insere ao lado do “L” a letra “V”) [relve] **la... do...** [relvelado] (e continua falando de forma silabada).
170. M: e vocês têm o prazer de serem os primeiros a descobrir (olhando para o papel e depois se vira colocando o dedo na boca)

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Observamos no diálogo acima, da linha 165 a 170, há um problema na grafia no objeto textual “revelado”, identificado depois que LD escreveu metade da palavra “rel”. Interessante o registro que LD fala em voz alta e de forma silabada o termo correto, mas percebe que grafou errado ao escrever a letra “L” em vez do “V”. Depois disso, ao reconhecer o erro, o aluno prefere inserir a letra “V” ao lado do “L” e segue concluindo a palavra.

Nesse caso, a atividade metalinguística em relação à grafia de “revelado” mostra que LD notou a grafia errada depois que escreveu, gerando, assim, a revisão do tipo retrospectiva, onde há um retorno do aluno depois que ele já escreveu a palavra. Por ele ter resolvido de imediato o problema, M continuou ditando a história, como podemos ver na linha 170, acima. Mesmo não havendo interação da dupla quanto ao erro da grafia, M observa todo o processo de leitura e edição do escrevente.

Diante desse caso, como exposto por Fitzgerald (1987) *apud* Chanquoy (2009, p. 80), a revisão realizada pelo escrevente é exemplo que pode ser feita em “quaisquer alterações em qualquer ponto do processo de escrita”. Então, mesmo o escrevente ainda concluindo a palavra, ele avaliou e editou, pois essa revisão apresenta um aspecto visível, externo (há revisões que são feitas mentalmente), além de ser atribuída como uma atividade mental e um reprocessamento, como expresso também por Hayes e Flower (1983) e Scardamalia e Bereiter (1983) na obra de Chanquoy (2009).

Figura 2 – Fragmento do texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”, elaborado por LD e M, em 08/02/2017

Dito isto, os Brain Teen foram para a sede tirar os cantores das selas, incluindo o Bruno Mars, mas os superiores encontraram -os e começaram a mesma garrafa de poder.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Diálogo 2 – LD e M escrevendo o texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”

500. M: da sede :: tirar os can, tirar os cantores da **cela**.

501. LD*: Tirar... os... cantores... das... celas [tirar os cantores das selas] (escreve e fala pausadamente, e escreve cela com “s”).

502. M: Incluindo o Bruno Mars. Não, ééé com C, é com C celas (percebe a palavra escrita de forma errada apontando o dedo para a folha).

503. LD*: [celas](rasura a palavra “cela” sobrescrevendo a letra “C” por cima do “S”).

Se fosse com “s” seria selas de cavalo.

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Nesse exemplo, da linha 500 a 503, detectamos o objeto textual “cela” com problema ortográfico. Dessa vez, a reflexão metalinguística foi da ditante M, enquanto LD escrevia a história. M percebe que celafoi escrita com “S” por LD e chama sua atenção para a correção da palavra, dizendo que é com “C”. Prontamente, LD rasura a palavra cela, sobrescrevendo a letra “C” por cima do “S”, e depois ele faz um comentário reflexivo que com “S” seria sela de cavalo.

Esse tipo de reconhecimento realizado pela ditante M chamamos também de revisão retrospectiva, pois há um retorno da aluna quando estranhou a palavra depois que o escrevente inseriu o termo sem perceber o erro ortográfico. Diferente do exemplo da figura 1, aqui houve uma interação entre pares na revisão do objeto textual “cela”, e esse engajamento, como explanado por Rouiller (2003), gera uma oportunidade para troca de informações para um aproveitamento melhor de transformações e desenvolvimento das reflexões metalinguísticas nos trabalhos de revisão na produção escrita. Então, como M tinha um conhecimento melhor de ortografia, corrige a palavra escrita errada por LD em voz alta, provocando, em consequência disso, o comentário

reflexivo de LD que selo escrita com “S” é de cavalo. “Os alunos que trabalham juntos estão em uma posição melhor para colocar suas habilidades em prática” (Rouiller, 2003, p. 172, grifo nosso).

Interessante frisar quanto ao erro ortográfico apresentado pelo escrevente LD, que esse equívoco pode ocorrer por causa das palavras parônimas e homônimas homófonas porque apresentam proximidade gráfica e fonética. Por isso, a troca entre "c" e "s" deriva do fato de elas poderem representar o mesmo som, /s/, o que pode gerar o erro ortográfico. No caso do objeto textual detectado acima, a palavra é um exemplo de classificação homônima homófona “cela-sela”, como também em “mal-mau”, “acento-assento”, “concerto-conserto” etc.

Figura 3 – Fragmento do texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”, elaborado por LD e M, em 08/02/2017

As Brain Teen usaram todos os poderes do mundo, seguindo o Weather Guy. Lançavam **ultratrovões** e o Master Singer usava as suas bendades sonoras. Os

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Diálogo 3 – LD e M refletindo sobre o texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantor

531. M: Lançava, lançava, lançava ultra, **ultratrovões**. (SI) dá para fazer aqui para baixo (indicando para D. escrever na outra linha).

532. **LD***: [lançava] lançava (escreve e depois fala).

533. M: **ultratraq**, trovões.

534. **LD***: [ultra] Como é que se escreve **ultratrovões**? (só tinha escrito a palavra “ULTRA”)

535. M: **Ultratrovões** tudo junto.

536. **LD***: **[ultratrovões]** Ultratrovões? (escreve em silêncio e depois pergunta à M para seguir com o texto).

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

Nesse outro exemplo de revisão, o objeto textual detectado na linha 531 é “ultratrovões”. O escrevente LD demonstra dificuldade na palavra “ultratrovões”. Dessa vez, antes de ele realizar inscrição da palavra no texto, ele pergunta como a escreve para a ditante M. Observamos que o aluno só escreve “ultra”, mas há uma interrupção da escrita

para refletir junto com sua dupla ao fazer a pergunta sobre a escrita da palavra. Para um processo de revisão, essa interrupção é considerada como modificação efetiva levada a um texto no intuito de tentar resolver o problema textual. “Uma revisão é um episódio ao longo do qual o escrevente interrompe o movimento de progressão de sua caneta para frente e efetua uma modificação no texto previamente escrito” (Matsuhashi, 1987, *apud* Heurley, 2010, p. 124).

Mediante essa situação, nos deparamos com a revisão prospectiva porque houve uma ação reflexiva do aluno antecipando um possível problema diante da dúvida da escrita, isto é, sobre o que será escrito. Então, essa reflexão metalinguística sobre a palavra “ultratrovões”, provocada pelo escrevente LD, nos faz pensar que é uma dúvida na grafia conforme a reforma ortográfica por causa da resposta da ditante M que responde ser escrito tudo junto.

Figura 4 – Fragmento do texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”, elaborado por LD e M, em 08/02/2017.

538. LD*: E o Master Singer L (antes de escrever, D pergunta para M na dúvida e é interrompido por ela).
539. M: Utilizava, utilizava as suas **badaladas** sônicas.
540. LD*: E que tal as sonoras sônicas? (sugere)
541. M: **Badaladas** sônicas.
542. LD*: Como é que se escreve **badaladas**?
543. M: Então. E o **Master** Singer. (instigando D para retomar a escrita)
544. LD*: **Master...** Singer... [Master Singer] (escreve e fala pausadamente. M demonstra incômodo e olha para o relógio).
545. M: usou suas **badaladas** sônicas (olha para trás e observa o movimento). **Hummm**, mais ou menos (ela responde para alguém). É exatamente assim que se escreve (olhando para o papel se referindo a palavra “badaladas”).
546. LD*: O quê, **badaladas**?
547. M: Sim. **Badaladas** sônicas L
548. LD*: Ah, eu sei como se escreve **badaladas** de sônicas. Sônicas de **sonic** é de **Sonic**. (brincando) [badaladas sônicas].
549. M: Então, ponto final.

Diálogo 4 – LD e M refletindo sobre o texto “Brain Teen e os Mestres do Mal Cantores”

*Os Brain Teen usaram todos os poderes do mundo, enquanto o Weather Guy
levava ultratruques e Master Singer usou as suas **badaladas** sonoras. Os*

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar, 2017.

No diálogo acima, o objeto textual identificado é “badaladas”, como vemos na linha 539. E mais uma vez, a dúvida é gerada pelo escrevente para apreender como se escreve a palavra “badaladas”, assim, gerando a revisão do tipo prospectiva, com o intuito de evitar um problema futuro de escrita. Antes, na linha 540, LD sugere à M a palavra “sonoras” no lugar de “badaladas”, mas M insiste no termo badaladas.

Essa ação reflexiva do aluno é resultado de problema do termo lexical, pois o termo “badaladas” foi mencionado pela ditante M, mas LD não havia compreendido, por isso, a sugestão da troca por outra palavra. Interessante observação que, mesmo diante da dúvida de LD, M ignora a pergunta e dá seguimento à história, mas observa LD escrever “badaladas”. Percebemos isso quando M confirma o acerto de LD quanto à escrita “badaladas”, como se vê na linha 545. No entanto, LD mostra que a dúvida foi sanada a partir da lembrança da palavra “sonic”, que é a recuperação de informação da memória de longo prazo, um dos principais subprocessos que faz parte do processo de escrita (Flower e Hayes, 2016).

Interessante diálogo das crianças tanto na escolha como na sugestão da troca da palavra “badaladas”. Esse processo de revisão leva ao argumento de Flower e Hayes (2016, p. 42), de que “a revisão, assim como é realizada por escritores experientes, não é o fim de um processo de correção, mas um processo constante de re-visão, ou de reexaminar, que continua enquanto eles estão compondo”. Por isso, compreendemos que a revisão não é um produto acabado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desses dados só foram possíveis de ser coletadas com observação dos alunos em ação, ou seja, em tempo real, por meio do SR que nos dá condições de uma análise precisa do processo. Assim, o sistema permite que compreendamos melhor a ocorrência da revisão em processos de produção escrita colaborativa realizados em sala de aula pelas diádicas.

Então, no ponto de intersecção entre a Linguística, a Psicologia cognitiva e a Genética de textos, investigamos a revisão no processo de produção textual da dupla LD (escrevente) e M (ditante) por meio de fragmentos do manuscrito e dos diálogos, onde detectamos os tipos de revisão: retrospectiva e prospectiva.

Destarte, a diferença entre esses tipos de revisão é que a retrospectiva indica o retorno do aluno depois que ele escreve a palavra de forma equivocada, realizando, por conseguinte, os processos de leitura e edição com o intuito de aprimorar a sua escrita. Assim, vimos quando LD fez o retorno aos termos “revelado”, assim que ele percebe que grafou errado ao escrever a letra “L” em vez do “V” quando ainda concluía a palavra (rel); e “cela”, quando ele é chamado a atenção de M por ter escrito a palavra com “S” (sela). Já a prospectiva indica uma ação reflexiva do aluno antecipando um possível problema diante da dúvida da escrita, isto é, sobre o que será escrito, como vimos quando LD demonstrou a dúvida na escrita de “ultratrovões” e “badaladas” para M. Tudo isso foi exposto de forma verbalizada por meio de pensamentos gerados enquanto escrevia o texto.

Com isso, observamos que a revisão não ocorre em uma única fase, pois ela acontece a todo o momento e em qualquer ponto do texto. Por isso, hesitações dialogais podem surgir enquanto escrevemos e nisso observamos os alunos trocando informações, ou seja, revisando em voz alta enquanto a história era escrita numa folha tipo A4 com micropontos impressos.

Mediante exposto, salientamos que o processo de revisão é muito importante para os estudos do processo da escrita colaborativa porque podemos analisar as reflexões metalingüísticas. Detectamos que as dúvidas geradas pelo escrevente LD foram nas grafias de “revelado” e “ultratrovões”, na ortografia de “celas” e no termo léxico de “badaladas”. Já M demonstra mais conhecimento quanto às normas gramaticais ao ajudar LD nas dificuldades na escrita das palavras, embora LD tenha resolvido, sozinho, mesmo de forma verbalizada, a edição da palavra “revelado”.

Portanto, a revisão durante o processo de escrita colaborativa desperta interesse dos pesquisadores pelo fato de defenderem que o objetivo da revisão é melhorar a escrita, isto é, tornar os alunos escritores em potencial. E isso feito em colaboração desperta nos alunos reflexões, troca de informações, reverem e integrarem diferentes concepções. Por conseguinte, essa atividade em sala de aula é uma oportunidade para os professores conhecerem melhor as dificuldades dos alunos, assim, assumindo o papel de mediador da

aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CALIL, E. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.1, p. 133-152, 2020.

CALIL, E.; FELIPETO, S. **Linguística Aplicada**: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. In: MUSSI, (org). São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

CHANQUOY, L. **Revision process**. In: Beard, Roger; Myhill, Debra; Riley, Jeni; Nystrand, Martin. The SAGE Handbook of Writing Development, London: SAGE publications, pp. 80- 97, 2009.

FELIPETO, S. C. S. Escrita Colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.1, p. 133-152, 2019.

HEURLEY, L. **A revisão de texto**: abordagem da psicologia cognitiva. Scripta, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 121-138, 1º sem, 2010.

FLOWER, L. ; HAYES, J. Uma teoria do processo cognitivo da escrita. **Revista Revera**, v.1, p. 39 a 70, 2016.

RIJLAARSDAM, G.; COUZIJN, M.; VAN DEN BERGH, H. **The Study of Revision As a Writing Process and as a Learning-to-Write Process**. In: Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (eds) Revision Cognitive and Instructional Processes. Studies in Writing, vol 13, 2004.

ROUILLER, Y. **Collaborative revision and metacognitive reflection in a situation of narrative text production**. In G. Rijlaarsdam (Ed.), (Series Ed.), L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Vol. Eds.), Studies in Writing. Revision: Cognitive and instructional processes Volume 13, pp. 171–187. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.



Capítulo 3

A PRESENÇA DA IDEOLOGIA CAPITALISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA

Vanuza Santana Pereira Melo

Elisângela dos Santos Ribeiro Lima

Simone da Silva Reis

Jéssica Pereira Soares Leal

A PRESENÇA DA IDEOLOGIA CAPITALISTA NO CONTEXTO EDUCACIONAL E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA

Vanuza Santana Pereira Melo

Especialista em Lazer e Recreação. Formada em Licenciatura em Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR. E-mail: vanuzasanta@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7198420471256073>

Elisângela dos Santos Ribeiro Lima

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Formada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês. Professora da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR. E-mail: elisangelaagroaves@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8480842312604303>

Simone da Silva Reis

Especialista em Gestão Escolar. Formada em Licenciatura em Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR E-mail: simone.reis@aluno.ufr.edu.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2313094492038219>

Jéssica Pereira Soares Leal

Especialista em Psicopedagogia Institucional. Formada em Licenciatura em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. E-mail: jessica.s.leal@hotmail.com

RESUMO

Vivemos em uma sociedade contemporânea marcada pela constante evolução tecnológica e pela globalização do mercado de trabalho, o que impacta diretamente a educação. Cada vez mais, a educação tem sido

influenciada por uma ideologia que privilegia a perpetuação do capital e do lucro, promovendo uma abordagem mercadológica na formação de professores/as. Essa perspectiva prioriza a padronização curricular, o controle baseado em resultados quantitativos de avaliações e a meritocracia, desconsiderando as desigualdades estruturais existentes. Esse modelo tem consequências diretas para professores/as e gestores/as escolares, que se veem pressionados/as a competir por melhores resultados, muitas vezes em detrimento de uma educação que valorize a formação integral do/a estudante. Para enfrentar esses desafios, é fundamental que a educação se volte para uma abordagem libertadora, centrada no diálogo reflexivo e no respeito à diversidade. Essa perspectiva deve promover a participação ativa de estudantes e educadores/as, incentivando o desenvolvimento crítico e consciente no processo de ensino e aprendizagem. Professores/as devem ter liberdade e autonomia para promover práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e a transformação social, bem como a formação de cidadãos/ãs capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Assim, a educação pode se tornar um instrumento de respeito aos direitos humanos e de fortalecimento da democracia.

Palavras-chave: Sociedade capitalista. Educação. Meritocracia. Emancipação.

ABSTRACT

We live in a contemporary society marked by constant technological evolution and the globalization of the labor market, which directly impacts education. Increasingly, education has been influenced by an ideology that prioritizes the perpetuation of capital and profit, promoting a market-oriented approach to teacher training. This perspective emphasizes curriculum standardization, control based on quantitative assessment results, and meritocracy, while disregarding existing structural inequalities. This model has direct consequences for teachers and school administrators, who are pressured to compete for better results, often at the expense of an education that values the holistic development of students. To address these challenges, it is essential for education to adopt a liberating approach centered on reflective dialogue and respect for diversity. This perspective should encourage the active participation of students and educators, fostering critical and conscious development within the teaching and learning process. Teachers must have the freedom and autonomy to implement pedagogical practices that promote reflection and social transformation, as well as the formation of citizens capable of contributing to the construction of a more just and equitable society. In this way, education can become an instrument for upholding human rights and strengthening democracy.

Keywords: Capitalist society. Education. Meritocracy. Emancipation.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teórica sobre a educação na sociedade contemporânea e a vital necessidade de uma educação libertadora para a suplantação do sistema capitalista. Vivemos em uma sociedade em constante evolução tecnológica, na qual a informação é facilmente acessível e a globalização do mercado de trabalho influencia diretamente nas propostas pedagógicas do sistema educacional.

Nesse contexto, a ideologia da educação voltada para a perpetuação do capital tem se tornado eminente, com organizações políticas defendendo uma abordagem mercadológica na formação de profissionais. As práticas educativas têm sido cada vez mais influenciadas por interesses econômicos, com a disseminação de ideias neoliberais que visam à falsa melhoria da qualidade educacional, por meio de materiais estruturados, plataformas digitais e formação de professores/as. Essa abordagem afasta os/as educadores/as da participação ativa na elaboração e análise dos materiais pedagógicos, priorizando a padronização curricular e o controle baseado em resultados quantitativos de avaliações.

A lógica da mercantilização na educação tem impactado diretamente na atuação dos/as professores/as e gestores/as escolares, que são incentivados a competir por melhores resultados avaliativos para obter recompensas financeiras. A ênfase na avaliação e no desempenho individual tem promovido uma cultura de performatividade (Ball, 2022), na qual se espera que os profissionais sejam produtivos e eficientes independente das condições de trabalho e das necessidades educativas dos/as estudantes, sob pena de se sentirem culpados ou inadequados. A política da produção de desempenho tem se infiltrado nas práticas pedagógicas, desviando o foco da formação humana e priorizando as necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais e educacionais, contribuindo para a submissão do processo educativo a critérios quantitativos e estatísticos.

Uma educação libertadora necessita proporcionar momentos de diálogo no ambiente educacional, onde os/as estudantes possam expressar suas opiniões e ressignificar seus conhecimentos. Além disso, é fundamental contextualizar os processos educativos dentro de um contexto histórico, tornando os temas abordados relevantes para a vivência dos/as estudantes e incentivando uma participação ativa e reflexiva na sociedade vigente.

O olhar e a prática pedagógica dos/as professores/as devem estar voltados para a inclusão e valorização da diversidade, respeitando todas as diferenças, como de raça/etnia, classe, gênero, sexualidade e capacidade corporal, entre outras. Considerar os diversos contextos dos/as alunos/as não implica em nivelar por baixo, mas sim, em valorizar os saberes construídos através das experiências, promovendo um ensino de qualidade e estimulando o engajamento na luta por uma sociedade mais justa.

Os professores devem ter a coragem para desobedecer propostas pedagógicas mecânicas e engessadas, promovendo uma educação crítica e consciente que visa à emancipação dos indivíduos e o respeito aos direitos humanos. A formação escolar deve estimular os/as estudantes/as a ocuparem espaços na sociedade, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano e a transformação da sociedade.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Vivemos em uma sociedade contemporânea marcada por avanços tecnológicos na disseminação da informação. Podemos em poucos segundos viajar através de sites da internet para qualquer continente e por assuntos variados, como educação, saúde, segurança, esporte, cultura, lazer, entretenimento, gastronomia, política, economia, pesquisa, entre outros, da verdade às notícias falsas (*fake news*). Em uma sociedade permeada de situações antagônicas ao processo de formação humana emancipadora, a ideologia de uma educação para a perpetuação do capital está eminentemente nas organizações políticas que versam sobre a prática educativa no sistema educacional brasileiro.

Busca-se sistematicamente a reforma do sistema educacional com vistas ao atendimento da internacionalização do mercado de trabalho, como meio para atender a diversidade da profissionalização, a força de trabalho, a política mercadológica. Há uma rede política de interesses econômicos na educação, com suas narrativas neoliberais em defesa da melhoria e qualidade da educação, disseminando suas ideias em prol de uma educação mercadológica, expansão do capital e do lucro com várias propostas pedagógicas de material estruturado (na lógica de quem vende e não pela lógica dos/as professores/as), material didático-pedagógico, plataforma digital e formação docente.

A educação torna-se um campo fértil para a pluralidade de oferta e procura mercadológica da prática educativa. Cada vez mais propostas pedagógicas são empacotadas e embrulhadas para serem vendidas às prefeituras e às secretarias de

educação como a salvação da educação escolar, como se o ser humano fosse programável em larga escala.

A adoção de material apostilado tem a intencionalidade de padronizar os princípios curriculares e controlar os rendimentos através da quantificação e representação numérica da qualidade da educação e profissionalização. A política de formação continuada de professores/as está articulada ao material apostilado, que também é organizada por setores empresariais e difundida por técnicos educacionais (multiplicadores) que são remunerados pela realização da formação em polos educacionais.

Nesse contexto educacional empresarial, os/as professores/as e equipes gestoras das unidades escolares não participam da elaboração ou análise do material denominado de estruturado, nem da organização dos eixos da formação continuada, desvinculando das necessidades formativas dos/as verdadeiros/as interessados/as: os/as professores/as. A formação continuada para ser significativa precisa estar articulada com as particularidades vivenciadas na prática pedagógica e com os desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, visando proporcionar o redirecionamento do ato educativo à luz de novos horizontes na construção do conhecimento. Realidade que tem se tornado cada vez mais distante das reais necessidades do ato formativo em decorrência da política educacional para a expansão do mercado de trabalho, capital e lucro.

Percebe-se que as necessidades econômicas estão acima do ser humano e da formação humana. O foco passa a ser o monitoramento dos resultados avaliativos, em que quanto maior os índices nas avaliações, maior a possibilidade da instituição conseguir recursos e dos/as professores/a serem premiados/as pela atuação nos moldes projetados. As escolas e os/as professores/as melhores avaliados/as recebem recompensas financeiras, incitando uma disputa entre escolas e entre profissionais da educação de forma perversa. Reforça-se o espírito neoliberal na educação, em que a competência profissional está voltada para a meritocracia, lógica liberal do mercado de trabalho capitalista. Nesse sentido,

O homem visto como *capital humano* torna-se a expressão característica dessa atitude. A *economização* do processo educativo prioriza, portanto, as necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais e, logo, também das pedagógicas. Trata-se da submissão do processo educativo ao domínio dos números e da estatística (Flickinger, 2019, p.161 – grifo nosso).

O discurso propagado nas plataformas educacionais, nos encontros pedagógicos e nas formações continuadas a respeito dos resultados da aprendizagem e da necessidade da melhoria da qualidade da educação não faz uma análise das condições político-pedagógicas e das necessidades educativas dos/as estudantes. Ao contrário, ele simplesmente visa reforçar a implementação da política privada na educação como forma enganosa da solução dos problemas educacionais.

A lógica da produção de desempenhos e da meritocracia passa a figurar no interior das unidades escolares. Assim, o contexto educacional se vê impregnado da ideologia dominante, em que os/as professores/as buscam superar sozinhos os limites e os desafios do processo de ensino e aprendizagem, trazendo para si o peso do fracasso da aprendizagem, independente dos fatores externos, das condições de trabalho, do apoio da gestão e das desigualdades sociais e culturais. Destarte,

[...] a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docibilidade ativa e produtiva sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornamo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos. Ela opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de “aperfeiçoamento” e de eficácia é determinada por nós e “indicada” por medidas de qualidade e de produtividade. A performatividade é aplicada por meio de medidas e metas contra as quais se espera que nos posicionemos, mas, muitas vezes, de maneiras que produzem incertezas quanto à forma de como deveríamos nos organizar em nosso trabalho. [...] A performatividade “funciona” mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas. [...] De fato, a performatividade funciona melhor quando chegamos a querer para nós mesmos aquilo que querem de nós, quando o sentido moral de nossos desejos e de nós mesmos está alinhado com seus prazeres (Ball, 2022, p. 66-67 – grifos do autor).

O trabalho do/a professor/a e da equipe gestora é regido de forma empresarial. Há uma rotina burocrática no processo educativo, valorizando os procedimentos técnicos em detrimento das demandas individuais dos estudantes. A padronização e a quantificação das estratégias pedagógicas passam a ditar as regras nos espaços escolares em uma busca constante na perspectiva da elevação do índice de avaliação e monitoramento, descaracterizando o essencial, a formação humana.

Nesse contexto social, político, econômico e cultural, uma educação de qualidade é aquela que prepara as pessoas para atuarem no mercado de trabalho de forma passiva e

acrítica, assegurando a permanência da sociedade capitalista, da valorização do capital e do lucro, da injustiça social e econômica, em que “para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais* à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos” (Freire, 2005, p. 51). É evidente que não podemos negar que vivemos em uma sociedade capitalista e precisamos estar no mercado de trabalho por uma questão natural de sobrevivência, todavia, a educação não pode prescindir de seu objetivo principal, que deve ser a formação humana, a emancipação do sujeito, a educação libertadora. Nesse ínterim,

Educar significa preparar os jovens de forma adequada e realista para a atuação no mercado de trabalho, mas pressupõe o enfrentamento da tarefa de desvelar e fundamentar, desde a perspectiva humanista, os sentidos antropológicos subjacentes às práticas pedagógicas, visando formar cidadãos subjetivamente conscientes e socialmente responsáveis. A educação carece hoje de um novo sujeito histórico, de uma nova ideia básica e fundante, de uma nova transcendência histórica que sirva de fio condutor para o debate, discussão e construção da convivência humana, digna e justa para todos (Georgen, 2020, p. 124).

O projeto educacional de uma educação libertadora vai além de transmitir conhecimentos organizados estrategicamente para garantir a perpetuação da sociedade vigente, visa à fomentação do pensamento crítico dos/as estudantes, o desenvolvimento pleno de suas competências, estimulando o questionamento, a reflexão e a ação de forma autônoma e consciente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Primar por uma educação emancipadora e libertadora exige assegurar, no espaço educativo, momentos dialógicos para que os/as estudantes possam expressar suas opiniões, ideias, visões, crenças, valores, atitudes e concepções sobre os assuntos e conteúdos abordados em sala de aula, envolvendo-se ativamente no processo de construção da aprendizagem e ressignificando os seus conhecimentos por meio da práxis educativa.

Nessa visão, “a crença no poder esclarecedor da racionalidade da ação humana pela ação comunicativa é uma condição que alimenta a possibilidade de um processo educativo emancipador” (Mühl, 2008, p. 135). Ademais, é imprescindível que os processos educativos sejam contextualizados e compreendidos em um processo histórico, ou seja, que os temas e os conteúdos abordados sejam significativos e estejam relacionados com a vivência dos/as estudantes, de modo a favorecer a participação ativa, reflexiva e transformadora, compreender o mundo numa visão dialética da realidade.

Por conseguinte, o olhar e a prática pedagógica dos/as professores/as devem estar focados na perspectiva da educação inclusiva, na valorização da diversidade e no respeito às diferenças, às diversas culturas, etnias, classes sociais, identidades de gênero, sexualidade e capacidades corporais. Um/a professor/a que não esteja aberto/a ao diálogo reflexivo e inclusivo, não conseguirá aprimorar as habilidades e atender as necessidades de seus/as estudantes.

Considerar os diferentes contextos culturais, sociais e emocionais dos/as estudantes não significa nivelar por baixo o processo de ensino e aprendizagem, mas sim valorizar os conhecimentos construídos na vivência de mundo e proporcionar saltos qualitativos na construção de novos saberes e estimular o engajamento na luta por uma sociedade menos desigual e injusta, na suprassunção do sistema capitalista.

A prática pedagógica do/a professor/a não pode estar engessada às estratégias e procedimentos metodológicos construídos para serem desenvolvidos de forma mecânica, que este/a possa exercer o direito à desobediência quanto às propostas pedagógicas, analisando criticamente o que pode ser apreciado e suprimido. Nessa perspectiva,

É preciso ter coragem para praticar a educação dessa maneira, mas é somente dessa maneira que podemos formar gente capaz de assumir a sua autonomia, gente inconformada, capaz de autodeterminar-se e participar na construção de uma sociedade de direitos iguais (Gadotti, 2001, p. 71).

Assumir a missão de educar para a libertação e emancipação dos/as estudantes significa assumir o comprometimento com a educação em direitos humanos e à dignidade humana, denunciar as opressões, os preconceitos e as desigualdades culturais, sociais e econômicas. Uma educação que prima pela contextualização dos conteúdos e pelo diálogo igualitário, voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, que promova a formação crítica, criativa e consciente para atuar com responsabilidade na sociedade.

Vale ressaltar que a educação libertadora e emancipadora não é uma ação exclusiva do/a professor/a, mas também da equipe gestora e da comunidade escolar, que, num contexto dialético do conhecimento, busca, de forma coletiva e dialógica, a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na sociedade contemporânea enfrenta desafios contundentes, como falta de investimentos, desvalorização dos/as profissionais da educação, desigualdade de acesso e aprendizagem, currículos e metodologias desvinculadas das necessidades dos/as estudantes, entre outros, a desconexão da educação à formação humana emancipadora com vistas à suplantação da sociedade capitalista.

Todavia, não podemos ficar esperando em berços esplêndidos, devemos buscar nos espaços educacionais as brechas para contrapor e romper com a política capitalista na ação didático-pedagógica. Podemos fazer a diferença na sala de aula, na vida dos/as estudantes e na possibilidade de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No cenário de redes políticas educacionais centradas na ideologia capitalista, na privatização educacional, os/as professores/as precisam se reinventar para o resgate do conhecimento de forma realista, reflexiva, dinâmica e revolucionária, que promova a práxis pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da emancipação humana e social.

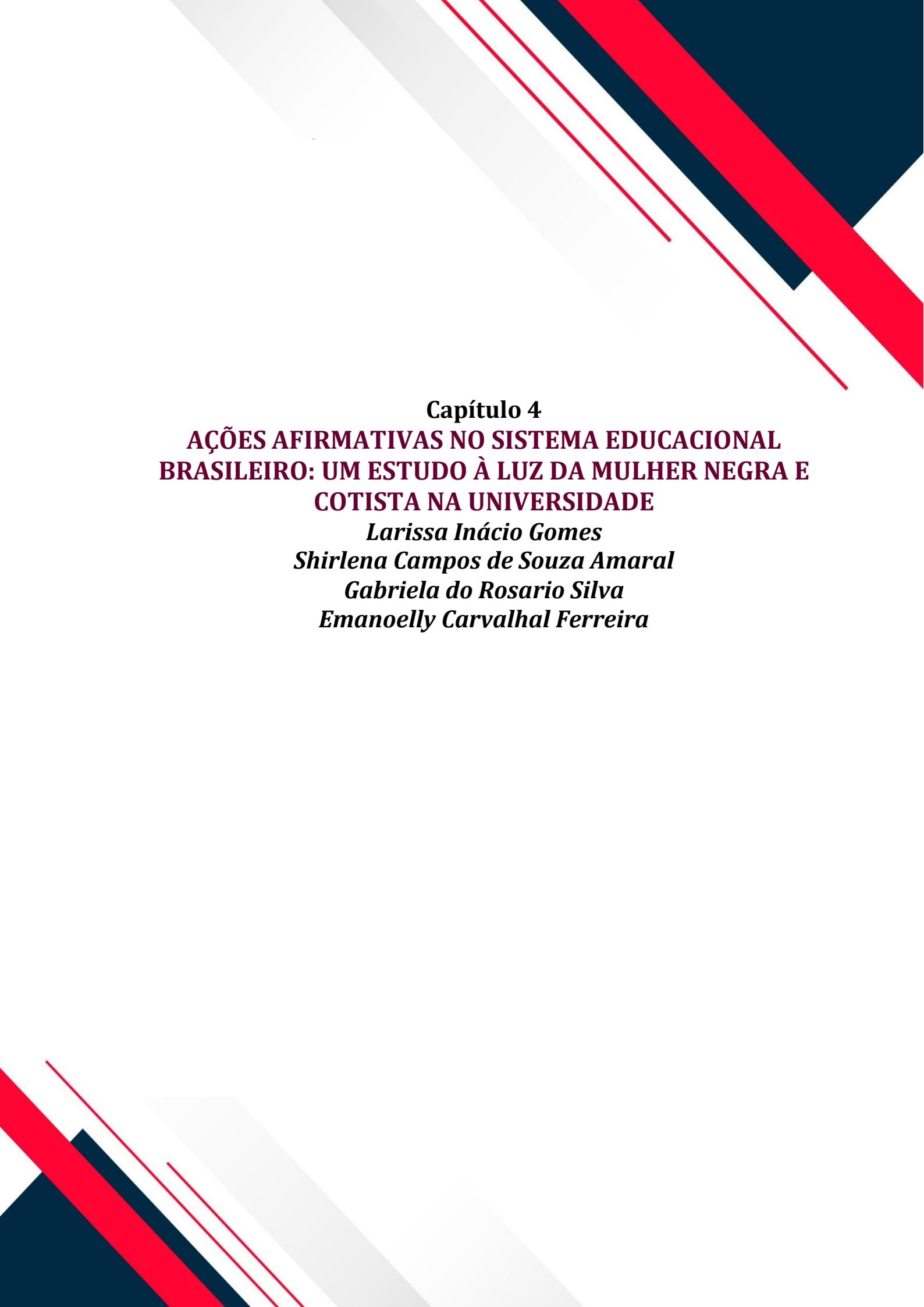
A formação continuada no âmbito escolar deve favorecer o processo de construção do conhecimento de forma crítica, que permita a fundamentação da prática escolar, o redirecionamento e aperfeiçoamento de novas propostas pedagógicas. O/a professor/a enquanto ser da práxis social, constituído/a “no compromisso com o mundo e com a vida, que faz e se refaz socialmente, tem responsabilidade social com a formação para a construção de outro projeto de educabilidade comprometido, com a convivência democrática para todos” (Carvalho, 2021, p.166) e precisa manter viva a esperança revolucionária em prol de uma educação emancipadora e solidária. Jamais esquecer que o conhecimento é transformado nas relações do homem com outros grupos sociais (intersubjetividade) e da sua subjetivação estabelecida neste contexto histórico, por isso a importância de uma pedagogia do diálogo com vistas à emancipação, libertação e humanização do homem em sociedade.

Diante do contexto atual da educação, apresento algumas questões básicas para uma análise reflexiva: a classe dominante organizará um material estruturado que desvele a realidade exploradora dessa sociedade pautada na produção, consumo, capital e lucro? A meritocracia visa o desenvolvimento coletivo da prática pedagógica ou a concorrência desumana e perversa em um contexto educacional individualista? A

ideologia dominante estimula a autonomia, independência e emancipação ou a reprodução e a manutenção da estrutura da sociedade vigente? Quem são as pessoas que devem estar envolvidas na elaboração de alternativas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem, os técnicos contratados para isso ou os profissionais da educação e comunidade escolar que sabem a função da educação para aquela localidade?

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- CARVALHO, Ademar de Lima. O desafio da construção: outro projeto de educabilidade. In: BRANDT, Andressa Graziele; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da (orgs.). **Didática e formação de professores**: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática. Curitiba-PR: Bagai, 2021. 2 v.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação. IN: DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon H.; FLICKINGER, Hans-Georg (orgs). **Formação humana (bildung)**: despedida ou renascimento? São Paulo: Cortez, 2019. p.159- 174.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (orgs.). **A escola**: uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020. p.123-145.
- MÜHL, Eldon H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDE, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (org.). **Filosofia e pedagogia**: aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 109-138.



Capítulo 4

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL
BRASILEIRO: UM ESTUDO À LUZ DA MULHER NEGRA E
COTISTA NA UNIVERSIDADE**

Larissa Inácio Gomes
Shirlena Campos de Souza Amaral
Gabriela do Rosario Silva
Emanoelly Carvalhal Ferreira

AÇÕES AFIRMATIVAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM ESTUDO À LUZ DA MULHER NEGRA E COTISTA NA UNIVERSIDADE

Larissa Inácio Gomes⁶

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Shirlena Campos de Souza Amaral²

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Gabriela do Rosario Silva³

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Emanoelly Carvalhal Ferreira⁴

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

emanoellycarvalhal.ferreira@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisa o impacto das Ações Afirmativas no sistema educacional brasileiro, com foco na inserção da mulher negra e cotista no ensino superior. Sendo assim, a história da mulher negra no Brasil perpassa por muitos desdobramentos ao longo dos anos, especialmente quando se diz respeito a garantia de direitos dos grupos minoritários, uma vez que esse processo é caracterizado por lutas, levando-nos a perceber que ainda estamos distantes de um cenário de igualdade, isso porque a pesquisa em questão enfatiza que a falta de acesso à universidade ainda afeta diretamente as mulheres negras. Entendendo

⁶ Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, eularissainacio2018@gmail.com;

² Pós doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, shirlenaarquivo@gmail.com;

³ Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, gabi.dorsilva@gmail.com;

⁴ Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, emanoellycarvalhal.ferreira@gmail.com.

que a mulher negra na universidade é uma forma de exercer justiça social, faz-se necessário que haja Políticas Públicas de Ações Afirmativas para que aconteça a inserção da mulher negra e cotista na universidade. Assim sendo, a pesquisa demonstra que as Políticas de Ações Afirmativas desempenham papel fundamental na inclusão de indivíduos negros na universidade, especialmente as mulheres, aumentando o acesso e a representatividade. As reflexões explanadas evidenciam a eficácia dessas políticas na promoção da igualdade e diversidade no âmbito acadêmico. Então, para sua construção, realizou-se pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, que se deu por meio de uma pesquisa exploratória, promovendo um levantamento bibliográfico e documental a respeito do tema.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, mulher negra, cotista, ensino superior.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of Affirmative Actions on the Brazilian educational system, focusing on the inclusion of black women and quota students in higher education. Therefore, the history of black women in Brazil goes through many developments over the years, especially when it comes to guaranteeing the rights of minority groups, since this process is characterized by struggles, leading us to realize that we are still far from a scenario of equality, this is because the research in question emphasizes that the lack of access to universities still directly affects black women. Understanding that black women at universities are a way of exercising social justice, it is necessary that there are Public Policies for Affirmative Actions so that black women and quota holders can be included at universities. Therefore, the research demonstrates that Affirmative Action Policies play a fundamental role in the inclusion of black individuals in the university, especially women, increasing access and representation. The reflections explained show the effectiveness of these policies in promoting equality and diversity in the academic sphere. So, for its construction, a bibliographic research of a qualitative nature was carried out, which took place through an exploratory research, promoting a bibliographic and documentary survey on the subject.

Keywords: Affirmative Actions, black woman, quota holder, higher education.

Introdução

O presente estudo almeja analisar os aspectos atinentes às Ações Afirmativas no sistema educacional de ensino, especialmente com foco na inserção da mulher negra e cotista dentro do âmbito acadêmico. Assim, as Políticas de Ações Afirmativas cooperaram, de maneira significativa, no que tange ao acesso de indivíduos negros no ensino superior,

a fim de que haja a inclusão de todos, pois o ingresso dos negros na universidade é fruto da efetividade das Ações Afirmativas.

Na perspectiva da mulher negra na universidade, é importante ressaltar que esse processo é marcado por fatores históricos, em que mulheres negras eram alvo de escravidão, sendo destinadas ao trabalho escravo por meio de atividades domésticas, as quais, mesmo com o fim da escravidão, ainda deixam marcas do passado no presente, visto que mulheres negras têm direitos negligenciados, um exemplo é a falta de acesso à educação.

Esse trabalho, busca investigar se as Ações Afirmativas asseguram a permanência das mulheres negras dentro da universidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. Assim, a pesquisa está dividida em duas seções: na primeira, conceitua-se os processos de Ações Afirmativas, dando ênfase no ensino superior; a segunda, discorre sobre o acesso da mulher negra e cotista à universidade, apontando o processo histórico e social.

Ações Afirmativas no ensino superior: breves considerações

No que tange às Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior, especialmente as políticas voltadas para o acesso ao sistema educacional de ensino da mulher negra, por meio das cotas, é necessário olhar para um contexto histórico marcado por lutas e conquistas, isso porque as universidades do Brasil receberam grande interferência do modelo europeu, que se destaca até os dias de hoje. Alburqueque e Pedron (2018) declaram que o Movimento Negro impactou, de forma positiva, para o reconhecimento das Ações Afirmativas, em 1995, em Brasília, onde se realizou a marcha Zumbi dos Palmares. Mayorga e Souza (2010) reafirmam que o Movimento Negro foi essencial para o diálogo em favor da implementação das Políticas de Ações Afirmativas, pois o Movimento se dedicou a apontar as relações sociais que marcam a cidadania no Brasil, gerando grande proporção para a concepção de igualdade, cooperando, assim, para a efetivação da justiça.

Assim, para Fonseca (2018), o acesso à universidade e, por conseguinte, a democratização do ensino começa no Brasil de maneira recente, implementada durante a administração do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo projeto se refere à expansão das universidades, a partir de ações como: o Programa de Reestruturação e

Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto 6.096/2007, focado no crescimento das universidades federais.

A partir das ações do Movimento Negro, a instituição das cotas passou a ser realidade no contexto brasileiro. Tais políticas foram implementadas, pela primeira vez, em 2003, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), sendo as primeiras universidades a adotarem tal sistema dentro do âmbito universitário, especialmente resguardados pela Lei Estadual nº 3708/01, de 9 de novembro de 2001. Através desse cenário, as Políticas de Ações Afirmativas, especialmente as cotas, foram se estabelecendo em âmbito federal, com a Universidade de Brasília (UnB), pioneira, no aspecto legal, na instituição das cotas em esfera federal, em junho de 2004.

Mesmo havendo experiências de ações afirmativas, percebe-se que tal Política só teve notoriedade no Brasil a partir dos anos 2000, dedicando-se especialmente às questões voltadas para as universidades públicas. Por isso, tal ação foi estabelecida e garantida por lei, especialmente volvida para o sistema de reserva de vagas, caracterizado pelas Políticas de Cotas para grupos específicos. Assim, as universidades passaram a ter a democratização do acesso à reserva de vagas por meio da Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, ao reservar 50% de vagas em universidades e institutos federais para estudantes, sobretudo, negros e indígenas, possibilitando acesso e garantia de direitos por intermédio das Políticas Públicas em prol da inclusão escolar.

Assim, as Ações Afirmativas visivelmente trabalham para que haja acesso de pessoas negras dentro da universidade, o que contribui, de forma significativa, para que haja oportunidades e direitos para todas as pessoas, independente de suas condições sociais. Com isso, a universidade tem em mãos o poder de amenizar as desigualdades vivenciadas por inúmeras mulheres negras; contudo, para que ocorra essa diminuição histórica, é necessário que as Políticas de Ações Afirmativas, especialmente as cotas, sejam aplicadas e garantidas. Höfling (2001) aponta que as Políticas Públicas devem promover o acesso de todos os indivíduos ao conhecimento, o que impactará positivamente nas estruturas sociais da sociedade, pois, dessa forma, será possível diminuir as desigualdades sociais.

Portanto, conforme assinalam Pereira e Silva (2010), as Políticas de Ações Afirmativas, especialmente as cotas, possibilitam acesso ao ensino e, sobretudo, são capazes de modificar as estruturas sociais, pois proporcionam oportunidades de regredir

as injustiças sociais que marcam a história do Brasil.

A mulher negra na universidade: um olhar sobre os aspectos históricos

Tendo em vista os aspectos históricos estabelecidos dentro da sociedade, enraizados por meio de um passado que se reflete ainda nos dias atuais, é possível levantar reflexões sobre os lugares em que os negros são submetidos, aniquilando sua existência. Destarte, as mulheres negras são colocadas em lugares inferiores, sofrendo opressões nos quesitos raça, classe e gênero (Crenshaw, 2020; Piscitelli, 2008). Diante desse cenário social, percebe-se que ainda nos dias atuais a mulher negra é cercada por discursos preconceituosos, colocando-as em lugares desiguais na sociedade. O Editorial de preparação do I Encontro Nacional de Mulheres Negras narra o desejo das mulheres de se tornarem referência e de proporcionarem transformação social, alcançando, assim, a igualdade.

Nosso objetivo é que nós, mulheres negras, começemos a criar nossos próprios referenciais, deixando de olhar o mundo pela ótica do homem, tanto o negro quanto o branco, ou da mulher branca. O sentido da expressão ‘criar nossos próprios referenciais’ é que queremos estar lado a lado com as(os) nossas(os) companheiras(os) na luta pela transformação social, queremos nos tornar porta-vozes de nossas próprias ideias e necessidades. Enfim, queremos uma posição de igualdade nessa luta (Boletim, 1988, p.2).

Segundo os estudos de Pinto e Ferreira (2014), ainda na década de 1930, o Brasil passou a ser fortemente influenciado pelos diversos discursos de preconceito exportados do modelo europeu, cujas diferenças étnicas geravam concepções desiguais entre brancos e negros, apontando ideologias de branqueamento e reforçando o racismo estrutural, pois, discutir o processo de permanência da mulher negra/ branca nas universidades é totalmente vislumbrar de ampla discrepância, isto porque é perceptível a larga diferença que existe nesse processo. É importante destacar que, embora haja privilégios ao grupo de mulheres brancas, a mulher negra por meio de lutas, vem ganhando seu espaço dentro da sociedade. Pode-se destacar como exemplo, a primeira mulher negra a ter acesso ao ensino superior no Brasil, na Universidade do Paraná em 1945, no curso de engenharia civil.

Dessa forma, pensar na trajetória das mulheres negras na universidade é pensar no processo histórico de acesso e permanência. Assim, de acordo com Henriques (2017),

desde o período colonial as mulheres negras eram relacionadas apenas ao trabalho doméstico o que permite pensar nas injustiças e especialmente qual o lugar destinado ao processo de formação delas no Brasil, uma vez que suas relações sociais são construídas por meio do conceito social o que gera resultados escravagistas e exploratórios, proporcionando à mulher negra o que explica inúmeras exclusões estabelecidas na sociedade.

Assim, a falta de oportunidade, espaço e especialmente escolarização se reflete no preconceito, na intolerância e principalmente na consciência social, deixando a educação ainda mais vulnerável (Bencini, 2006). Dessa forma, a mulher negra vem sendo retirada das estruturas sociais, o que proporciona invisibilidade, reafirmando que espaços como a universidade não as pertence.

O cenário da educação brasileira passa por inúmeras dificuldades nos últimos anos, especialmente pela falta de execução das políticas públicas, a ausência de formação e valorização docente, o que gera impacto sobretudo no rendimento educacional dos alunos negros, o que explica o fato de a escolarização da mulher branca estar à frente da mulher negra, pois, a raça evidencia a desigualdade e a falta de acesso à educação superior, que por sua vez, podem ser explicadas por fatores sócio-históricos.

Contudo, pode-se destacar que o cenário brasileiro passa a crescer no Brasil a partir dos anos 2000, com o avanço das ações afirmativas. Todavia, Sotero(2013) expõe que tal amplitude não proporciona impacto no que diz respeito à igualdade por sexo e, por conseguinte, cor/raça. Por meio de pesquisas, no censo da educação superior de 2016, houve um avanço no que tange ao acesso à universidade no lapso temporal entre 1995 e 2015, esse aumento é perceptível, porém, ainda é visível a desigualdade entre brancos e negros. Conforme aponta Goiás(2008, p.745), os negros passam por dificuldades ao serem inseridos dentro da sociedade, sobressaindo a desigualdade destinada a mulher, que é vista como inferior, sendo colocada em posição menos elevada em relação às mulheres brancas no ensino superior.

Enquanto 10,8% destas últimas conseguem ingressar no nível educacional posterior ao ensino médio, apenas 5,6% da soma de pretas e pardas também conseguem. As diferenças entre brancas e negras em relação a isso não é apenas quantitativa, contudo. Há evidências de que elas também dizem respeito às posições que umas e outras ocupam na hierarquia universitária, à trajetória de ingresso e às condições sob as quais ali permanecem.

Assim, esse cenário narra a história ainda nos dias atuais, pois a diferença entre

brancos e negros em relação ao acesso ao ensino superior ultrapassa a questão quantitativa, potencializando-se como fatores de desigualdade. É necessário que as mulheres negras tenham condições de permanência na universidade, o que diminuirá as evidências de injustiça social que perpassam a sociedade até os dias de hoje.

Conclusões

Após as reflexões proporcionadas nesse estudo, pode-se entender que o processo de implementação de mulheres negras na universidade se dá por meio de fatores sócio-históricos, que, com o passar do tempo, tornaram-se possíveis para sociedade, caracterizada por inúmeras injustiças ao longo do tempo, pois, a falta de acesso à universidade resalta ainda mais as diferenças que assolam os negros. Os estudos provam que as ações afirmativas foram determinantes para promover a inclusão dos negros em espaços acadêmicos, já que possuem formas diretas de garantir aos grupos minoritários ingresso à universidade, mostrando que as Políticas de Ações Afirmativas geram impacto na redução das desigualdades vivenciadas pelos negros. A história da mulher negra no Brasil atravessa diferentes momentos ao longo do tempo, que são caracterizadas pela luta por igualdade e direitos, sem que haja exclusão. Contudo, os estudos permitem concluir que a inserção do negro na universidade é um processo contínuo, o que exige ações de combate às diversas injustiças, mostrando que, ainda nos dias atuais, é preciso evoluir.

Referências

- ALCÂNTARA, Monaliza Silva de. **Uma investigação sobre as trajetórias de mulheres negras na universidade pública:** mulheres negras na universidade pública. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7767/5454>. Acesso em: 19 maio 2024.
- GONÇALVES, Renata. **A invisibilidade das mulheres negras no ensino superior:** ensino superior. 2018. Disponível em:
file:///C:/Users/eular/Downloads/admin,+02_A+INVISIBILIDADE+DAS+MULHERES+N+EGRAS+NO+ENSINO+SUPERIOR.pdf. Acesso em: 20 maio 2024.
- QUEIROZ, Delcele M.. **Ações Afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras:** acesso de mulheres negras. 2008. Disponível em:
<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistaArtemis/2008/vol8/11.pdf>. Acesso em: 20 maio

2024.

WELLER, Vivian. **Ações Afirmativas no sistema educacional** : trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília: jovens negras. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/7b4tRsM5M8CvngGVZ58qrQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.



Capítulo 5

O TEXTO COMO FORMA DE DISCURSO NO ÂMBITO COMUNICATIVO: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DE VAL COSTA

Larissa Inácio Gomes

Shirlena Campos de Souza Amaral

Gabriela do Rosario Silva

Sérgio Arruda de Moura

Emanoelly Carvalhal Ferreira

O TEXTO COMO FORMA DE DISCURSO NO ÂMBITO COMUNICATIVO: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DE VAL COSTA

Larissa Inácio Gomes⁷

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Shirlena Campos de Souza Amaral²

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Gabriela do Rosario Silva³

Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Sérgio Arruda de Moura⁴

Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

Emanoelly Carvalhal Ferreira⁵

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF)

RESUMO

O presente artigo apresenta como objetivo geral analisar a função sócio-comunicativa na formação do discurso, pois, o texto é uma das manifestações concretas de comunicação. O texto sob a perspectiva de Val Costa é uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, sêmantica e formal. Desse modo, é possível verificar que a textualidade se caracteriza como um conjunto que proporciona sentido ao texto. Com isso, a coerência e a coesão são pilares extremamente relevantes no âmbito textual, se

⁷ Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, eularissainacio2018@gmail.com;

² Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, shirlenaarquivo@gmail.com;

³ Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, gabi.dorsilva@gmail.com;

⁴ Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, arruda@uenf.br;

⁵ Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, emanoeellycarvalhal.ferreira@gmail.com.

caracterizando como um fator fundamental para ocorrer a textualidade. Neste estudo, a metodologia empregada quanto à abordagem do problema foi pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico de natureza discursiva. Sendo assim, inferiu-se que os aspectos textuais estão o tempo todo em pauta na sociedade, o que implica diretamente nas formas de discurso, pois o texto é caracterizado como uma ferramenta de comunicação. Os resultados desse estudo demonstraram que a textualidade é essencial para a formação do discurso e que por isso é importante observar a coerência e a coesão, isto é, o texto é considerado um instrumento de comunicação para toda sociedade, por isso, é preciso valorar os aspectos textuais, uma vez que eles impactam de forma significativa as formas de discurso. Portanto, ao analisar o papel social e comunicativo é preciso entender como esse discurso foi construído e como ele afeta a sociedade.

Palavras-chave: Texto e textualidade. Comunicação. Discurso.

ABSTRACT

The general objective of this article is to analyze the socio-communicative function in the formation of discourse, as the text is one of the concrete manifestations of communication. The text from Val Costa's perspective is a spoken or written linguistic occurrence, of any length, endowed with socio-communicative, semantic and formal unity. In this way, it is possible to verify that textuality is characterized as a set that provides meaning to the text. Therefore, coherence and cohesion are extremely relevant pillars in the textual sphere, characterized as a fundamental factor for textuality to occur. In this study, the methodology used to approach the problem was qualitative research, bibliographical and discursive in nature. Therefore, it was inferred that textual aspects are always on the agenda in society, which directly implies the forms of discourse, as the text is characterized as a communication tool. The results of this study demonstrated that textuality is essential for the formation of discourse and that it is therefore important to observe coherence and cohesion, that is, the text is considered an instrument of communication for the entire society, therefore, it is necessary to value the textual aspects, as they significantly impact forms of discourse. Therefore, when analyzing the social and communicative role, it is necessary to understand how this discourse was constructed and how it affects society.

Keywords: Text and textuality. Communication. Speech.

Introdução

Sabe-se que o texto está presente em todo tempo na sociedade, caracterizando-se como um fenômeno que se destaca por sua forma comunicativa. A linguística textual foi

tomando forma, sobretudo, na Alemanha na década de 1960, cujos objetivos se estabeleciam com base nos estudos constitutivo do texto, bem como os aspectos relevantes aos fatores envolvidos na sua produção.

Com isso, na perspectiva de Val Costa, entende-se o texto como “ocorrência linguistica falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, sêmantica e formal” (COSTA VAL, 2006, p.3). Partindo do ponto de vista que o texto traz elementos de uma linguagem de uso, se estabelecendo como uma função social de forma sociocomunicativa, emergiu-se a luz das implicações de Costa Val, a caracteristica linguistica comunicativa que o texto proporciona.

O objetivo geral deste estudo é analisar a função sociocomunicativa na formação do discurso, pois, o texto se caracteriza como forma comunicativa decorrente da linguistica falada ou escrita. E como objetivos específicos,pretendeu-se: 1) Discutir os aspectos relacionados ao texto. 2) Apresentar a textualidade como conjunto que caracteriza o texto, proporcionando sentido. 3) Verificar como a coerência e a coesão se resultam em fator fundamental para ocorrer a textualidade. Para alcançar tais objetivos, levantou-se a seguinte questão-problema: Como o texto coopera na função sociocomunicativa na constituição do discurso?

Ante o exposto e apresentado, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. No que tange aos aspectos metodologicos, esse estudo foi caracterizado por uma metodologia aplicada à abordagem do problema, cujo a pesquisa se descreveu em cunho qualitativa de natureza discursiva e, referente aos objetivos, bibliográfica, o qual se dispõe ao pleno aprofundamento dos fenômenos sociais, num processo que se caracteriza como descritivo. O objetivo da amostra é produzir novas informações, que visam delinear as peculiaridades dos diversos fenômenos, estabelecendo características após a revisão bibliográfica (GIL, 2008). Dessa forma, buscou-se contribuição de grandes fontes teóricas que agregaram coma análise realizada com aspectos específicos do texto como forma de comunicação e discurso.

Para tanto, considerou contribuições de um acervo teórico que embasa a tematica trabalhada, a fim de se contribuir e enriquecer com resultados positivos para o presente estudo. É essencial destacar as principais: Costa Val (1991) ; Beaugrande e Dressler (1983) ; Koch (2014) ; Antunes (2009); Gil (2008).

Portanto, a metodologia empregada foi importante para se alcançar resultados positivos para esse estudo e assim, contribuir para novas pesquisas sobre a tematica.

A relevância desta pesquisa evidencia-se pela importância que o contexto textual exerce no dia a dia, pois, ele está presente o tempo todo, cujo a característica se dá de forma escrita ou oral, o que implicará em discursos dotadas de sentido sociocomunicativo, semântica e formal. Assim, com estudos que evidenciam as aspectos relacionados ao fenômeno da produção de textos escritos, permite-se que as pessoas obtenham acesso as informações que de certo modo, caracterizam a produção de textos, o que importa diretamente em bons resultados de informação e conhecimento. Assim, entendendo que o texto é parte do discurso, observa-se que as questões do âmbito comunicativo são importantes e estão diretamente ligadas a construção de sentidos.

Três seções compõem este artigo. A primeiro dialoga com a necessidade de se discutir as questões voltadas para o texto, visto que encontra-se diariamente no cotidiano em sociedade, bem como sua forma de discurso, pois o texto é a manifestação concreta de comunicação. Enquanto o segundo apresenta um olhar voltado para a textualidade como forma de proporcionar sentido ao texto. Por fim, a terceira verifica como a coesão e coerência se faz necessário para a textualidade.

O texto como figura comunicativa

No que tange aos aspectos relacionados ao texto e suas formas comunicativas, pode-se ressaltar que o texto é um fenômeno caracterizado por diversos fatores que proporcionam significados e ideias. Dessa forma, entende-se o texto como ocorrência linguística falada ou escrita, cuja extensão torna-se ampla, atribuída por um largo fator de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Portanto, o texto é uma ferramenta que está identificado como uma linguagem em uso, que se estabelece quando colocado em prática e, uma vez aplicada, a exibição se caracteriza como difícil de se identificar nos aspectos sociocomunicativos.

Cabe ressaltar que os estudos linguísticos de outrora destacavam que as comunicações eram feitas por frases e não pelos textos em si. Contudo, o texto ganhava cada vez mais sentido, sobretudo, a partir de 1980 passando o texto a ser um foco principal cada vez mais dos estudos linguísticos. Vê-se, pois, que a linguística textual traz o foco dos estudos para as formas de comunicação textual. Sobre essa afirmação, Koch (2004, p. 11) ressalta:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa.

Dessa forma, o texto torna-se método de estudo de características dotadas de sentido, sendo considerado uma manifestação de linguagem, tendo em vista as formas de comunicação por meio dos textos. Nas palavras de Koch (2014) a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação no universo de ações humanas.

Sendo assim, o texto passa por diversas formas que evidenciam os fatores pragmáticos, uma vez que este, contribui diretamente para a elaboração de diversas construções de sentidos, ensejando como emprego normal da língua. Logo, os elementos desse processo são formas inerentes de diversos atos comunicativos. Sobre esse aspecto, Costa Val salienta que, o alvo do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face (COSTA VAL, 1991). Portanto, considera-se que os fatores relevantes em determinada situação podem ser importantes para o contexto ou não, isso porque depende de quem esta sob a análise, o que permite reforçar a ideia trabalhada ao elaborar os diversos tipos de construções de sentidos.

Em seguida, no contexto sociocultural, destaca-se o discurso, pois ao se estabelecer formas de comunicação, é importante salientar que o discurso também se constroi sob diversos sentidos, pois, aquele que fala ou que recebe tem em mãos o poder de se estabelecer como um comunicador na sociedade. Assim, o “texto é dotado de unidade de sentido” (COSTA VAL, 1991), portanto, se faz necessário destacar que o texto não está conectado com o sentido que nele está inscrito, pronto e acabado, mas é importante salientar que ele torna-se ferramenta de continuidade, ou seja, na construção através da ação que é desenvolvida pelos interlocutores, por intermédio das situações de atuação e influência de diversos aspectos voltados para os grandes fatores contextuais.

Ao analisar a comunicação presente nos diversos textos em posições de discursos, observa-se que o texto é amplamente abrangente, cujo a ligação se faz de forma exata na concepção de língua, haja vista que se é estabelecido como uma forma de comunicação em diversos contextos, o que de certo modo, deve haver sentido e textualidade, permitindo

que a comunicação aconteça. Sobre isso Beaugrande e Dressler (1981,p.3) reforça que

Um TEXTO será definido como uma OCORRÊNCIA COMUNICATIVA que reúne sete fatores de TEXTUALIDADE. Se qualquer um desses fatores não for considerado e satisfeito, o texto não será comunicativo. Assim, os textos não-comunicativos são tratados como não-textos

Portanto, os estudos evidecam que o texto é uma forma de comunicação, tendo a textualidade como forma de se alcançar o sentido textual. Percebe-se que, uma vez que não haja sentido, o texto perde seu significado comunicativo.

Na busca pelo intento da questão que deu norte a essa pesquisa, ressalta-se que sim, o texto trabalha diretamente nos aspectos comunicativos para se constituir o discurso, pois, de tal forma, o texto coopera para que seja uma forma de comunicação na sociedade, esta que ocorre por meio de quem fala, se materializando o texto no discurso.

Os aspectos da textualidade na constituição do sentido textual

Com base nos aspectos textuais, à luz dos estudos de Costa Val (1991), a textualidade está caracterizada como fator importantíssimo para que um texto seja realmente considerado como tal. Dessa forma, a textualidade está relacionada ao conjunto de características que proporcionam sentido ao determinado texto. Assim, dentro de um texto ou produção a textualidade permite que a produção textual seja analisada realmente com um texto e não apenas como amontoado de palavras e frases, para as quais seja complexo a construção do sentido. Por isso, a textualidade é parte de um agrupamento que permite que um texto seja texto e não apenas frases aglomeradas.

De acordo com os apontamentos de Costa Val (1991), um texto pode ser bem entendido quando se é estabelecido sob três perspectivas apresentadas respectivamente na tabela 1:

Tabela 1: relação entre texto e compreensão

Pragmatico:	Que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa
Semântico-conceitual:	De que depende sua coerência
Formal:	Que diz respeito á sua coesão.

Fonte: Costa Val (1991).

Portanto, ao observar o quadro acima, percebe-se que existem fatores que permitem que o texto ganhe sentido, o que de certo modo se configura como perspectivas para que um determinado texto ganhe sentido.

À vista disso, pode-se compreender que texto e textualidade caminham juntos, pois os aspectos textuais são compreendidos quando de fato ocorre a textualidade, o que proporciona compreensão e sentido de um texto, evitando que as palavras fiquem isoladas e sem sentidos. Portanto, para que o texto seja comunicativo e tenha efeito de discurso, a textualidade se caracteriza como ferramenta primordial.

A coerência e coesão como mecanismo de comunicação e discurso

No que diz respeito a coesão e coerência, ressalta-se que esses dois pilares são fatores pertinentes para que haja a conexão entre frases e parágrafos, cujo a função se caracteriza como ligação entre o texto. Nesse sentido, Koch (2014, p. 58) ressalta que:

Portanto, nos textos em que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência, pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto.

Dessa forma, a coesão fundamenta-se como parte importante do sistema de uma língua. Assim, a coesão é parte manifestadora das questões linguísticas, sobretudo, da coerência. No sistema coesivo, há diversas áreas que são indispensáveis na produção textual agindo como formas de mecanismos linguístico-gramaticais que proporcionam uma produção textual coerente e coesa. São essas: coesão lexical, a elisão, a conjunção, a referenciamento e a substituição.

No que diz respeito à coerência, é importante destacar que os aspectos ligados à coerência dizem respeito à profunda estrutura textual. A coerência se relaciona como um fator imprescindível no texto, pois ela faz parte de ideias e argumentos. "Portanto, para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos". (Koch 2014, p.22).

Nesse sentido, a coerência se manifesta em determinado texto em forma de sentido e de contexto ordenado, que traz significados por parte de quem se estabelece como leitor para que haja compreensão do texto de uma maneira coerente. Desse modo, para Antunes (2009, p.93), a coerência diz respeito a

Construir um texto, capaz de funcionar sociocomunicativamente num contexto específico, uma operação de natureza também lexical e gramatical. Quer dizer, não se pode escolher aleatoriamente as palavras nem arrumá-las de qualquer jeito; nem tampouco optar por qualquer sequência de frases.

Portanto, é possível ressaltar que para que o texto funcione como forma de comunicação é necessário que haja coesão e coerência. O texto precisa ter sentido para haver sociocomunicação, pois, frases e palavras soltas não são considerados textos. Em suma coesão e coerência estão interligados e promovem sentido ao texto.

Conclusões

Este estudo tem por objetivo analisar o texto em seus aspectos no âmbito comunicativo, cujo olhar volta-se para as características que o texto apresenta diante das diversas formas de comunicação e discurso. Portanto, cabe ressaltar que o texto é elemento que está presente o tempo todo na sociedade e, que ele se estabelece como grande ferramenta de comunicação entre as pessoas, uma vez que o texto é a manifestação concreta de comunicação.

Diante de tal ponto de vista, os estudos embasados no texto de Costa Val (1991) permitiram concluir que a produção textual está interligada com as questões voltadas para os objetivos sociocomunicativos, destacando de forma principal a comunicação entre eles.

Assim, ao fazer a análise textual, percebeu-se que a textualidade é fator primordial para que um texto tenha efeito comunicativo, pois, ela permite que haja a comunicação em determinada situação. Outro fator que precisa ser considerado é a coesão e coerência, pois, com os estudos apresentados, foi possível verificar que elas possuem em comum o objetivo de promover a interrelação semântica entre os elementos do discurso, correspondendo a conectividade textual.

Logo, diante dos estudos realizados, foi possível entender que o texto possui grande relevância para os aspectos sociocomunicativos e, segundo os apontamentos de Costa Val (1991) o texto se caracteriza como um discurso que ocorre de maneira falada ou escrita, o que se encontra interligado com os aspectos comunicativos a todo tempo.

Referências

COSTA, Maria das Graças Val. texto e textualidade: **o que é texto.** 1991. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17692/material/TEXTO_E_TEXTUALIDADE%20Costa%20Val.pdf>. Acesso em: 26 junho 2023.

ROCHA, Max Silva da. A linguística textual e a construção do texto: uma discussão acerca dos fatores de textualidade: **uma discussão acerca dos fatores de textualidade.** 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/eular/Downloads/A+LINGU%C3%8DSTICA+TEXTUAL+E+A+CONSTRU%C3%87%C3%83O+DO+TEXTO.pdf>>. Acesso em: 26 junho. 2023.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. **texto e textualidade: texto.** 2020. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17692/material/TEXTO_E_TEXTUALIDADE%20Costa%20Val.pdf>. Acesso em: 26 junho. 2023.



Capítulo 6

**A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ADEQUADAS E
MOTIVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA**

Josué Alves da Fonseca

A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ADEQUADAS E MOTIVADORAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Josué Alves da Fonseca

Bacharel em Teologia pelo STBAW - Dourados-MS; Licenciado em Filosofia pela FAERPI – Teresina – PI; Licenciado em Matemática pela ISSED – MG; Pós-graduado em ensino de matemática pela Faculdade Futura; Professor da educação básica na rede pública de ensino desde fevereiro de 2013; atualmente lotado na secretaria de educação do município de Naviraí-MS.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo, destacar a utilização de jogos e materiais concretos no ensino da matemática, onde eles são abordados de forma a serem um instrumento facilitador e motivador do ensino dessa disciplina. A utilização de materiais concretos nas aulas de matemática vem ao encontro do desejo dos educadores de tornarem as aulas mais dinâmicas, atrativas e participativas, principalmente no que diz respeito ao envolvimento do aluno. O ensino-aprendizado de matemática traz no seu cerne a percepção de que será trabalhoso e desgastante, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A adoção de jogos e materiais concretos nas aulas, oferece subsídios para um desenvolvimento satisfatório e melhor aprendizagem, pois busca através dos exercícios o desenvolvimento da percepção e clareza no raciocínio, além de possibilitar uma maior participação dos alunos, afastando a possibilidade de alguma aversão à disciplina nas séries iniciais e ensino fundamental, e, consequentemente desmistificando a matemática.

Palavras-chave: Didática, Jogos, Matemática e Materiais concretos.

1. INTRODUÇÃO

Sabemos da grande importância da matemática os alunos, tanto na vida escolar deles como no seu próprio dia-a-dia. Por esse motivo é preciso sempre estar atento às

dificuldades que os alunos apresentam, buscando sempre maneiras de sanar essas dificuldades.

Muitas vezes só a aula tradicional já é suficiente para o aluno aprender o conteúdo, porém, a maioria dos alunos apresentam dificuldades na aprendizagem, sendo assim os professores devem procurar novas práticas pedagógicas para uma melhor assimilação do conteúdo. porém quando isso não ocorre, o professor deve buscar novas estratégias e metodologias diferenciadas e específicas para suprir essas dificuldades, trabalhando assim, o conteúdo proposto de uma forma diferente.

A utilização de jogos como um método facilitador de aprendizagem pode ser um grande aliado do educador nessa tarefa, ou seja, usá-los como uma ferramenta de trabalho. Aplicar os jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos no bloqueio apresentado e nas dificuldades apresentadas e se sentem incapacitados para interpretar situações problemas.

Não é fácil ensinar matemática, entender e aprender muito menos, há a necessidade de usar práticas para auxiliar o professor, aluno e conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Não podemos esquecer que os jogos devem ser bem planejados como um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático.

Um instrumento utilizado nos dias atuais são os jogos matemáticos que conseguem transformar a sala de aula num ambiente diferente e divertido, pois ajuda na assimilação do conhecimento sendo um facilitador do processo ensino aprendizagem, saindo da rotina diária da sala de aula e trabalhando o raciocínio lógico, onde o aluno pensa para agir e fazer a melhor jogada.

2. A MATEMÁTICA E SUA DIDÁTICA NO PASSADO

O ensino da Matemática esteve por muito tempo, vinculado a simples memorização de regras e fórmulas. Dessa maneira, seu estudo, muitas vezes considerado desmotivador, foi adquirindo uma forma pouco apreciada por estudantes.

No entanto, sabe-se da importância da Matemática para a vida humana, suas regras fazem parte do cotidiano de todos e quanto mais a conhecemos, mais percebemos sua extrema relevância para as mais diversas funções exercidas pela sociedade.

Retomando a um passado já um pouco distante, quando falávamos em sala de aula, nos vem na memória carteiras enfileiradas, alunos uniformizados atentos à explicação de uma professora com olhar frio a sua lousa ou um livro.

Nesta lousa há um texto longo de ponta a ponta para ser copiado nos mínimos detalhes. Neste ambiente, o silêncio impera e os questionamentos não existem.

O erro era encarado como falta de atenção ou respeito sendo motivos para diversas punições tanto físicas como vexatórias. O professor imperava como único proprietário do saber e do conhecimento.

3. QUEM SÃO OS ALUNOS DA ATUALIDADE

Hoje ao entrarmos em uma sala de aula, na maioria da vezes, observamos crianças falantes e inquietas, geralmente pouco interessada em seus deveres, muito questionadoras e dinâmicas em seus pensamentos e associações. O professor nesta sala, encontra-se, muitas vezes, desmotivado e sem ânimo para transformar ou agir sobre este novo perfil de criança, em seu conceito muito indisciplinadas e desatentas.

O professor por estar acostumado em ser o possuidor do conhecimento não identifica o que os alunos de hoje trazem em sua “bagagem pessoal”, aprendidos em casa, em socialização com os amigos ou através das novas tecnologias disponíveis em toda a sua volta.

Os alunos que recebemos hoje na escola, tão dinâmicos e cheios de informações, vindas de diferentes realidades, surge entre nós professores a ânsia de progredir com estes conhecimentos, aprimorando-os para que encontre sua eficácia no dia a dia destes alunos.

Em contraponto estão os professores, que se empenham em ensinar os conteúdos pré estabelecidos por um currículo, pouco flexível, tendo como seu único instrumento, o conhecimento da sua trajetória acadêmica. Conhecimento este, muitas vezes não atualizado com o passar dos anos e que não acompanham a realidade atual.

Desta forma acontecem os conflitos sobre o que e como o professor aprendeu matemática, as novas ideias sobre este ensino, o conhecimento que os alunos trazem e dentro disso como transmitir o conteúdo curricular.

Os alunos estão chegando à escola com muitos questionamentos e não aceitam a informação dada pelos professores como única e correta, eles trazem em sua bagagem,

indagações e hipóteses do mundo em que vivem e pelo qual diariamente são desafiados, seja no jogo do celular, na internet ou em um simples canal da televisão.

Dentro deste contexto, visualizar os professores como únicos donos dos saberes já nos remete no pensamento aulas chatas, fora de sentido real e pouco estimulantes, o que provavelmente formará alunos que não gostem de matemática.

4. A MATEMÁTICA E SUA DIDÁTICA NOS DIAS ATUAIS

Com a evolução da espécie humana durante os anos, muitos foram os pensadores que começaram a questionar sobre a educação oferecida, e então estudar sobre o assunto.

Em nosso país, bem como em todo o mundo, surgiu uma grande preocupação com o baixo rendimento dos estudantes em matemática, e em busca de soluções para as dificuldades dos alunos novas propostas e estudos foram construídos, daí surge a didática da Matemática ou Educação Matemática, como é mais conhecida no Brasil. O professor neste contexto, passou de simples transmissor de conteúdo, para mediador do conhecimento entre os alunos.

O ensino da matemática, por ser uma ciência exata, nos remete ao erro de pensarmos em uma única maneira de chegarmos a uma resposta, quando na verdade as possibilidades e caminhos para isso são inúmeras.

Dentro deste contexto o trabalho com o lúdico se torna um aliado importante e indispensável no aprendizado dos alunos, tanto nas séries iniciais quanto no ensino fundamental anos iniciais e finais, despertando no aluno o interesse e a vontade de aprender de forma acentuada, sem deixar de ser a criança ou adolescente para ser somente o aluno.

O que nós professores temos que nos conscientizar é que nossos alunos são acima de tudo em grande maioria crianças e adolescentes, com desejos próprios inerentes a cada idade.

Pesquisas revelam que é possível ensinar matemática de outras formas, não apenas usando quadro e giz, e que os alunos podem ser beneficiados com esta metodologia, desenvolvendo inclusive habilidades diferentes daquelas apenas vinculadas ao conteúdo escolar.

O lúdico na sala de aula traz à tona o estímulo necessário para o aprendizado do aluno, como o prazer em aprender conceitos dentro do seu próprio mundo, o que

posteriormente será transmitido ao seu mundo adulto. Em suma, os alunos da atualidade não são os mesmos de alguns anos atrás, então porque o aprendizado desta criança ou adolescente teria que ser igual?

A verdadeira educação é uma ação enriquecedora para todos os que nela se envolvem. É necessário que os alunos conviva em um ambiente rico de materiais e oportunidades, de modo que possa construir e elaborar seus conhecimentos. A matemática aplicada de forma lúdica pode se tornar diversão, tornando o aprendizado mais prazeroso, quebrando tabus sobre a matemática.

Também pode haver maior interação entre a turma com que se está trabalhando, levando em conta o processo de aprendizagem e socialização. Principalmente vendo a realidade da escola trabalhada, onde os alunos são carentes afetiva e economicamente, esse tipo de atividade pode trazer uma afetividade maior tanto entre aluno-aluno como aluno-professor, mudando pelo menos um pouco essa realidade.

Cabe ao professor estar inovando na sua maneira de ensinar, a prática lúdica pode ser uma maneira de estimular o desenvolvimento mental, pois faz com que o aluno se torne mais interessados em aprender, ou mesmo acaba estudando mais sem perceber, pois através dessa prática aprender e ensinar se torna mais divertido, faz da construção do conhecimento uma forma mais prazerosa de se aprender e desenvolver a mente e o intelecto do aprendiz.

Pode-se dizer que a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, pois quando os alunos estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

5. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO UM INSTRUMENTO EDUCATIVO E MOTIVADOR

Pestalozzi (1746 - 1827): Defende que o jogo é um fator decisivo que enriquece a responsabilidade e fortifica as normas de cooperação. Assim como Pestalozzi, muitos foram os pensadores que colocaram em discussão a importância do lúdico através dos tempos, mas foi depois de Piaget (1896 - 1980) e Vygotsky (1896 - 1934) com a psicologia do desenvolvimento e da abordagem sócio construtivista, que essas discussões se intensificaram.

Os jogos aparecem de várias formas: os jogos de estratégia, de sorte, rapidez, associação, raciocínio e etc. E todos eles podem ser aliados no ensino da matemática. A

ludicidade dos jogos traz para as aulas, não somente a diversão, mas muitos outros aspectos são trabalhados como: atenção, socialização, cumprimento de regras, o aprendizado do conteúdo e do próprio jogo.

Jogando, os alunos são desafiados com a intenção da vitória e acaba colocando seus conhecimentos à tona, aprimorando-o e modificando-os através de sua capacidade de reflexão quanto as jogadas feitas.

Quando falamos em jogar com os alunos em salas de aulas, já imaginamos alunos inquietos, andando de um lado para o outro, brigando entre si, com peças espalhadas pelo chão e enfim uma bagunça generalizada, onde a função do jogo não acontece como o planejado. Por isso, é importante algumas considerações para as possíveis preocupações que surgem no planejamento do professor, quando se refere ao trabalho com jogos.

Primeiramente o professor deve ter em mente que o jogo será realizado como estratégia de ensino de um determinado conteúdo e por isso deve oferecer um desafio possível aos alunos, isto é, o desafio não pode ser muito fácil para não desestimular os alunos, nem tão difícil ao ponto de não conseguirem ser resolvidos.

O professor de matemática deve planejar suas aulas lúdicas, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, em que o aluno, por meio dele, estabelece planos para alcançar seus objetivos em relação ao conteúdo trabalhado.

Devemos ter em mente que o jogo não é uma simples diversão e que o mesmo possibilita a aproximação do aluno ao conteúdo apresentado, por intermédio de linguagem, informações, significados culturais, compreensão de regras, imitação bem como pela ludicidade inerente ao próprio jogo, assegurando assim a construção de conhecimentos mais elaborados.

Dentro das características mais relacionadas com as disciplinas curriculares, no caso a matemática, os jogos matemáticos são caracterizados por situações-problemas que envolvem: jogos com disputa entre duas ou mais pessoas, quebra-cabeças, desafios, enigmas e paradoxos.

Segundo BORIN (1996) “Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e grande motivação, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem”.

Consequentemente o aluno excluirá as teorias de que a matemática é um “bicho de sete cabeças” e impossível de aprender, as atividades lúdicas tornam o ambiente menos hostil e aproxima mais o professor do aluno, apresentando excelentes resultados, acabando com bloqueios e medos que os alunos apresentem com relação a matemática.

Pois no momento do jogo os alunos não se sentem intimidadas e sentem maior desejo de participar da brincadeira, porque durante a aplicação das atividades elas se sentem iguais acabando com os medos, deixando transparecer apenas a vontade de brincar, e acabam por aprender de forma que nem imaginavam. Demonstrando que o jogo traz autonomia aos alunos de forma que, cada vez mais, vai utilizando seu aprendizado para progredir em seus conhecimentos.

Acredita-se, que a matemática pode ser bem melhor explorada através de contextos significativos, jogos e brincadeiras, pois trazendo o conteúdo que era meramente decorado, explicado e treinado, como algo que faz sentido e pode ser utilizado na vida prática, faz do aluno um ser pensante e atuante nos mais diferentes contextos.

Uma coisa deve fica clara, nem todos os conteúdos matemáticos poderão ser transmitidos através de jogos e brincadeiras, mas cabe ao professor atuar como pesquisador e procurar aprender cada vez mais estratégias lúdicas para atingir seus objetivos, trazendo a sua aula mais dinâmica e verdade.

Há uma urgente necessidade de que a Matemática seja trabalhada dentro do contexto de vida dos alunos. É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, que como todo pequeno animal adora jogar e desenvolve níveis diferentes da sua experiência pessoal e social. (ANTUNES, 1998, p. 36).

Desta forma, o trabalho com jogos pode estimular a curiosidade dos alunos para saber a origem dos assuntos que estudam. Cria ainda oportunidade de entrar em contato com ideias de outros colegas e de propor um conflito cognitivo que os façam evoluir em suas hipóteses de aprendizagem.

Nos jogos, os alunos são desafiados constantemente por problemas que lhes são estimulados a pensar rápido e a traçar inúmeras estratégias, para conseguir atingir seus objetivos. A troca de opiniões que o jogo favorece, é de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento mais lógico e coerente. Os alunos testam a lógica dos conhecimentos e são obrigados a organizar falas coerentes para se fazer entender pelos outros.

O jogo jamais pode surgir como um trabalho ou estar associado a alguma forma de sanção. Ao contrário, é essencial que o professor dele se utilize como ferramenta de combate à apatia e como instrumento de inserção e desafios grupais.

O entusiasmo do professor e o prepraro dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constitui um recurso insubstituível no estímulo para que o aluno queira jogar. ANTUNES, 1998, p. 41. Os jogos, para serem utilizados no processo educacional, devem propor diversos tipos de atividades que possam ser praticadas em todas as matérias, de diversas maneiras, facilitando a aprendizagem, desenvolvendo a originalidade, a criatividade dos alunos, enriquecendo e vivenciando fatos.

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, as quais estão estreitamente relacionadas ao assim chamado raciocínio lógico. (SMOLE, DINIZ, MILANI, 2007, p. 09).

Através do jogo, temos a possibilidade de aproximar o aluno do conhecimento científico, fazendo com que este vivencie situações de resolução de problemas próximas das encontradas cotidianamente.

Nesse sentido, Ribeiro (2008) também nos aponta o jogo como uma atividade de resolução de problemas, onde novos conceitos ou ideias são desencadeados de modo prazeroso, desafiador e criativo.

Infelizmente esse recurso pedagógico ainda é pouco utilizado em sala de aula, principalmente pelas dificuldades na operacionalização no uso dessa ferramenta, uma vez que a grande maioria dos educadores reconhece o potencial desse instrumento, e todos os que dele se utiliza, diz haver melhorias na aprendizagem de seus alunos.

6. SUGESTÕES DE ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Muitas são as brincadeiras que cercam o mundo da criança e do adolescente, que podem ser boas estratégias para o ensino da matemática, tais como: jogos em computador, aplicativos, vídeo games, assim como as brincadeiras mais simples como: amarelinha, pular corda, argolas, tabuleiros etc. Sem dúvida há uma vasta quantidade de jogos e materiais concretos que podem ser utilizados como aliados no ensino da matemática.

Sem a pretensão de jamais querer esgotá-los, a seguir forneceremos uma pequena relação deles, bem como seu objetivos e conteúdos matemáticos que podem ser trabalhados.

Jogo de dominó - São vários os conteúdos que podem ser trabalhados com uso do dominó adaptado para cada conteúdo. Exemplos dominó das operações básicas da matemática como: multiplicação, divisão, adição e subtração, expressões numéricas, potenciação, raiz quadradas, bem como frações e operações com números decimais. etc.

Jogo do bingo - Assim como o dominó o bingo também é um grande aliado do professor de matemática que adequando ao público que se pretende atingir podem ser trabalhados conteúdos como: Tabuadas, expressões numéricas potenciação, raiz quadrada entre outras basta se adaptar a sua realidade.

Jogo do uno - Com o tradicional jogo do uno pode se adaptar para ser trabalhado formas geométricas como retas e figuras poligonais.

Traverse - Outro jogo que nada mais é do que um tabuleiro de damas adaptado que podem sr trabalhados conteúdos geométricos.

Geoplano e malha pontilhada - Conteúdos contemplados: geometria, construção de figuras, ampliação/redução de imagens, simetria e eixos etc.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, podemos perceber que no ambiente escolar a Matemática é uma ciência trabalhada em momentos definidos pelo sistema educacional; na vida a Matemática é parte da atividade de um indivíduo que compra, que vende que mede e encomenda peças e objetos, que constrói paredes, que faz jogo na loteria, etc. Sendo assim, qual a importância da Matemática na vida prática de um indivíduo?

Nas aulas os alunos fazem contas mecanicamente para tirar notas boas nas avaliações, para agradar aos familiares e consequentemente, ser aprovado para a série seguinte. No cotidiano realizam-se as mesmas operações, porém com significado ou motivações específicas, eles pagam contas, passam trocos, recebem trocos. A diferença básica para essas realizações está na motivação, na aprendizagem com significado, que é algo que nós, educadores matemáticos precisam valorizar e explorar em nossas aulas.

8. REFERÊNCIAS

- ALVES, E. M. S. A ludicidade e o ensino de matemática: Uma prática possível. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTUNES. Celso. Jogos para estimulação das inteligências múltiplas. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP;1996.
- PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Lisboa: Moraes, 1977. 277 p.
- _____. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. XI.
- RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.
- RIBEIRO, Flávia Dias. Jogos e modelagem na educação matemática. Curitiba: Ibpex, 2008. 124p.
- SMOLE. Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

9 - SITES

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/> Acesso 06/09/2023.

<http://www.webartigos.com/busca/?cx=007294207997768620003%3Ajjnwfielnua&cof=FORID%3A11&ie=ISO-88591&num=100&q=ludicidade+no+ensino+da+matematica&siteurl=www.webartigos.com%2F&sa.x=26&sa.y=21#1133> Acesso 13/09/2023.



Capítulo 7

O PAPEL DO PROFESSOR NA DINÂMICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Luzia Aparecida Martins Frazão
Cássila Maria Ferreira Araújo Dias
Josué Alves da Fonseca

O PAPEL DO PROFESSOR NA DINÂMICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Luzia Aparecida Martins Frazão

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV –Pedagogia.

Cássila Maria Ferreira Araújo Dias

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Josué Alves da Fonseca

Bacharel em Teologia pelo STBAW - Dourados-MS; Licenciado em Filosofia pela FAERPI – Teresina – PI; Licenciado em Matemática pela ISSED – MG.

RESUMO

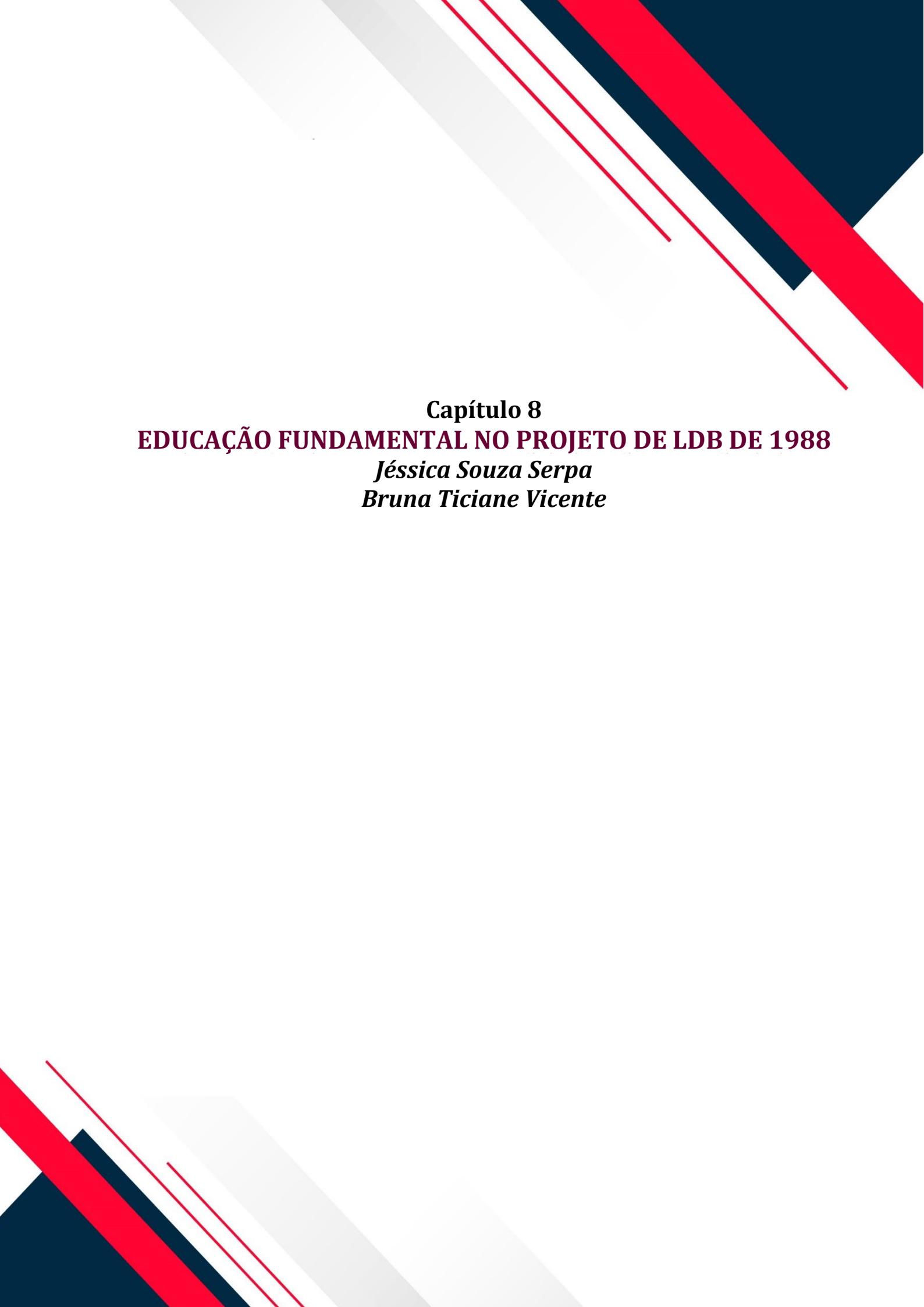
De acordo com Libâneo (1994), a relação entre ensino e aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e interativo, que não se limita a uma transmissão mecânica de conhecimento do professor para o aluno. Trata-se de uma interação recíproca, na qual o professor desempenha um papel dirigente e os alunos assumem uma postura ativa, participando diretamente da construção de seu próprio aprendizado. Nesse contexto, o ensino tem como finalidade principal estimular, orientar, incentivar e impulsionar o desenvolvimento de competências e conhecimentos, de forma a tornar a aprendizagem significativa e transformadora. Libâneo (1994), para que essa relação seja eficaz, é imprescindível que os professores dominem, com segurança, os meios auxiliares de ensino. Esses recursos, como materiais didáticos, tecnologias educacionais e estratégias interativas, enriquecem o processo educativo ao torná-lo mais diversificado, dinâmico e atrativo. Contudo, o domínio dessas ferramentas não se restringe ao conhecimento técnico; é necessário que o professor saiba integrá-las estrategicamente às práticas pedagógicas, de maneira alinhada aos objetivos de aprendizagem e às necessidades específicas de cada turma. O desenvolvimento dessa habilidade requer uma prática docente constante e reflexiva. A experiência acumulada em sala de aula é essencial para

que o professor aprimore sua capacidade de selecionar o momento mais adequado para a utilização de cada recurso, maximizando seu impacto. Essa prática também ajuda o educador a superar desafios, como a adaptação dos materiais às diferentes realidades dos alunos e o manejo de novas tecnologias que demandam atualização contínua. Libâneo (1994), a utilização eficiente dos meios didáticos auxiliares transforma o ambiente escolar em um espaço mais dinâmico, no qual os alunos se sentem motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem. Recursos visuais, auditivos e manipulativos são ferramentas poderosas para ilustrar conceitos abstratos, facilitar a compreensão de conteúdos mais complexos e estimular a construção do conhecimento de forma prática e colaborativa. Além disso, esses materiais podem promover a inclusão, ao possibilitar diferentes formas de acesso ao aprendizado, atendendo à diversidade de perfis e necessidades presentes em sala de aula. Assim, o domínio dos meios auxiliares de ensino e a capacidade de integrar essas ferramentas ao planejamento pedagógico são competências essenciais para os professores, que devem buscar constantemente aperfeiçoar suas práticas e renovar seus conhecimentos. Isso reforça a ideia de que o ensino não é apenas a transmissão de saberes, mas um processo vivo e dinâmico, que exige sensibilidade, criatividade e compromisso com o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



Capítulo 8

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO PROJETO DE LDB DE 1988

Jéssica Souza Serpa
Bruna Ticiane Vicente

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL NO PROJETO DE LDB DE 1988

Jéssica Souza Serpa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia.

Bruna Ticiane Vicente

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia.

RESUMO

A proposta do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, trouxe uma visão ampla e inovadora para a educação fundamental, concebida como um período abrangente que ia da infância à adolescência, contemplando o desenvolvimento integral dos educandos. Nesse contexto, o texto buscava reorganizar a estrutura educacional brasileira, promovendo uma perspectiva que considerava o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e etapas. De acordo com o projeto, a educação fundamental seria destinada a crianças e jovens com idades entre zero e dezessete anos, com o objetivo de proporcionar uma formação que preparasse os educandos para uma participação ativa na sociedade. Essa visão reflete a preocupação com a formação integral, dos indivíduos, indicando que a educação deveria ir além do ensino de conteúdos acadêmicos, abrangendo também aspectos sociais, culturais, emocionais e éticos. Tal abordagem demonstra um alinhamento com as demandas de uma sociedade democrática e plural, na qual a formação cidadã e a capacidade de pensar criticamente são essenciais (Castro, 1998). A proposta também dividia a educação fundamental em três etapas distintas: a educação anterior ao primeiro grau, destinada a crianças de zero a seis anos; a educação de primeiro grau, abrangendo o período dos sete aos catorze anos; e a educação de segundo grau, para jovens entre quinze e dezessete anos. Essa estrutura reconhecia as necessidades específicas de cada faixa etária, enfatizando a importância de adequar os métodos pedagógicos e os conteúdos a serem trabalhados ao estágio de desenvolvimento

cognitivo, emocional e social dos educandos. Embora o projeto tenha sido modificado em versões subsequentes até resultar na LDB de 1996, a proposta inicial evidencia a busca por um modelo educacional que valorizasse todas as etapas do desenvolvimento humano. Esse debate, travado no contexto da redemocratização do país, foi fundamental para a consolidação de uma visão mais inclusiva e abrangente da educação, que reconhecesse a diversidade de necessidades e potencialidades dos educandos. Assim, o texto de 1988 permanece como um marco importante na história das políticas educacionais brasileiras, evidenciando o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados, Brasília, 1988.

CASTRO, M. L. O. de. A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília: André Quincé, 1998.

AUTORES

Bruna Ticiane Vicente

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia.

Cássila Maria Ferreira Araújo Dias

Centro Educacional Anhanguera UNIDERP- Pedagogia.

Eliana Crispim França Luquetti

Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Elisângela dos Santos Ribeiro Lima

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa. Formada em Licenciatura em Letras com Habilitação em Inglês. Professora da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR. E-mail: elisangelaagroaves@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8480842312604303>

Emanoelly Carvalhal Ferreira

Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Gabriela do Rosario Silva

Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Jéssica Pereira Soares Leal

Especialista em Psicopedagogia Institucional. Formada em Licenciatura em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. E-mail: jessica.s.leal@hotmail.com

Jéssica Souza Serpa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS- Pedagogia.

Josué Alves da Fonseca

Bacharel em Teologia pelo STBAW - Dourados-MS; Licenciado em Filosofia pela FAERPI – Teresina – PI; Licenciado em Matemática pela ISSED – MG; Pós-graduado em ensino de matemática pela Faculdade Futura; Professor da educação básica na rede pública de ensino desde fevereiro de 2013; atualmente lotado na secretaria de educação do município de Naviraí-MS.

Larissa Inácio Gomes

Mestranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Larissa Maria Ramos dos Santos

Graduanda da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras – FALE. Aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). E-mail: larissa.ramos@fale.ufal.br.

Luzia Aparecida Martins Frazão

Faculdades Integradas de Naviraí- FINAV –Pedagogia.

Sérgio Arruda de Moura

Doutor em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Shirlena Campos de Souza Amaral

Pós Doutoramento no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Simone da Silva Reis

Especialista em Gestão Escolar. Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR E-mail: simone.reis@aluno.ufr.edu.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2313094492038219>

Sinthia Moreira Silva

Doutoranda no Curso de Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Sonia Cristina Simões Felipeto

Doutora em Linguística (UFAL 2003) com estágio sanduíche na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) e pós-doutorado no ITEM-CNRS. Professora associada da Universidade Federal de Alagoas: Faculdade de Letras - FALE, PPGLL - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura e membro do ETC - Grupo de Pesquisa Escritura, Texto e Criação (CNPq), filiado ao Laboratório LAME do Manuscrito Escolar. E-mail: cristinafelipeto@fale.ufal.br

Vanuza Santana Pereira Melo

Especialista em Lazer e Recreação. Formada em Licenciatura Plena em Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-MT. Mestranda em Educação/PPGEdu/UFR. E-mail: vanuzasanta@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7198420471256073>

"Educação Disruptiva: Quebrando Paradigmas" aborda como repensar a Educação em tempos de mudanças rápidas e complexas. A obra desafia os métodos tradicionais de ensino e propõe novas formas de aprendizado baseadas na colaboração, criatividade e uso estratégico da tecnologia. Com ideias provocativas e exemplos práticos, o livro inspira educadores e gestores a reinventarem o processo educativo, preparando os alunos para um futuro marcado pela inovação, diversidade e incertezas. O livro explora como tecnologias emergentes, metodologias ativas e mudanças culturais podem transformar a educação, preparando indivíduos para os desafios do século XXI. A obra também convida estudantes a repensarem o papel da escola e os caminhos para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva. É um convite à reflexão e à ação para construir uma educação mais relevante e inclusiva.



 Editora
REAL CONHECER

ISBN 978-658452596-2



9 786584 525962