

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições 6



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

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

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

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

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 6)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-966-0 DOI 10.22533/at.ed.660202301</p> <p>1. Educação. 2. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Ítaca

Se partires um dia rumo à Ítaca

Faz votos de que o caminho seja longo repleto de aventuras, repleto de saber.

Nem lestrigões, nem ciclopes, nem o colérico Posidon te intimidem!

Eles no teu caminho jamais encontrarás.

Se altivo for teu pensamento

Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar

Nem lestrigões, nem ciclopes

Nem o bravio Posidon hás de ver

Se tu mesmo não os lewares dentro da alma

Se tua alma não os puser dentro de ti.

Faz votos de que o caminho seja longo.

Numerosas serão as manhãs de verão

Nas quais com que prazer, com que alegria

Tu hás de entrar pela primeira vez um porto

Para correr as lojas dos fenícios e belas mercancias adquirir.

[...] Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas, não apresses a viagem nunca.

Melhor muitos anos lewares de jornada

E fundeares na ilha velho enfim.

Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse. [...]

(KAVÁFIS, 2006, p. 146-147)

Freud, em *O mal-estar da civilização*, obra renomada e publicada em inúmeras edições, defende que a civilização é sinônimo de cultura. Ou seja, não podemos desassociar a funcionalidade cultural em organizar um espaço, determinar discursos e produzirem efeitos.

Por vivermos em tempos em que só o fato de existir já é resistir, seria ingenuidade, tanto de assujeitamento, quanto social, acreditar que a cultura não vem produzindo a resistência, principalmente na diferenciação social. Entre estudiosos, um dos pontos mais questionáveis, entre pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, é sobre o papel do professor como agente cultural, no espaço escolar, mas não podemos legitimar que a escola, bem como o professor, sejam os principais influenciadores. Há, no social, trocas dialógicas, enunciativas e discursivas que configuram e constituem o sujeito em meio sua adequação individual, ou seja, o acultramento perpassa por “muitas mãos”, instituições, sujeitos, ideologias que

atuam na formação estrutural.

De acordo com nossas filiações, determinamos culturas, determinamos não culturas, assim como afirma Bourdieu (1989), que responsabiliza essas legitimações aos próprios sujeitos que as vivem. Resistir seria, neste caso, transformar o mundo no qual estamos inseridos.

A escola precisa ser transformada, há muito tempo ela serve à legitimação da cultura dominante. É de fundamental relevância que a escola esteja cada vez mais próxima daqueles que são, de certa forma, o coração que a faz pulsar, da comunidade escolar que, ao garantir sua identidade cultural, cada vez mais se fortalece no exercício da cidadania democrática, promovendo a transformação da escola em uma escola mais humanizada e menos reprodutora, uma escola que garanta, valorize e proteja a sua autonomia, diálogo e participação coletiva. Assim, dentro dessa coletânea, buscou-se a contribuição do conceito de mediação como um possível conceito de diálogo para com as problemáticas anteriormente explicitadas.

O termo ensino e aprendizagem em que o conceito de mediação em Vigotsky (2009) dá início à discussão a uma discussão sobre mediação, que considera o meio cultural às relações entre os indivíduos como percurso do desenvolvimento humano, onde a reelaboração e reestruturação dos signos são transmitidos ao indivíduo pelo grupo cultural. As reflexões realizadas, a partir dos artigos propostos na coletânea, nos mostram que a validação do ensino da arte, dentro das escolas públicas, deve se fundamentar na busca incessante da provocação dos sentidos, na ampliação da visão de mundo e no desenvolvimento do senso crítico de percepção e de pertencimento a determinada história, que é legitimada culturalmente em um tempo/espço.

A escola precisa fazer transparecer a possibilidade de relações sociais, despertar e por assim vir a intervir nestes processos. Se deve analisar de maneira mais crítica aquilo que é oferecido como repertório e vivência artística e cultural para os alunos, bem como se questionar como se media estas experiências, ampliar as relações com a arte e a cultura, ao contrapor-se ao exercício de associação exercido muitas vezes pela escola nas práticas de alienação dos sujeitos diante de sua realidade.

Todos, no espaço escolar, atuando de maneira mais contributiva como lugar propício para ressignificação, mediação, produção cultural e diálogos culturais, que articulados junto a uma política cultural democrática podem vir a construir novos discursos que ultrapassam os muros que restringem a escola a este espaço de dominação, legitimado pelo atual sistema. A escola, dentro desta perspectiva, passa a ser concebida como um espaço de dupla dimensão. Dentro desta concepção, os processos de mediação potencializam a práxis de um pensamento artístico e cultural. É, atuando atrelado ao cotidiano, em uma perspectiva de mediação, que parte destes pressupostos apresentados que a escola passa a adquirir um carácter

de identidade, resistente à homogeneização cultural. A escola pode causar novas impressões, pode abrir seu espaço para novos diálogos e conversações.

É preciso, no entanto, despertar esta relação, desacomodar-se do que é imposto. Muitos são os fatores que teimam em desmotivar, no entanto, está longe desta ser a 90 solução para um sistema educacional que precisa de maneira urgente ser repensado. Ao acompanhar a ação nestas escolas, foi impressionante observar como a movimentação contagiava todos, até mesmo aos que observavam a movimentação e curiosos passavam pelo espaço, alunos de outras turmas apareciam para ajudar e tudo era visto com grande expectativa. Os alunos que participaram do processo aparentavam estar realmente coletivamente envolvidos, e isso pode ser observado nos depoimentos. O movimento observado na montagem, na realização da exposição e na ação educativa foi surpreendente e demonstra que a escola carrega realmente consigo algo muito precioso, que é pouco valorizado, o cotidiano real, o qual não está incluso em documentos, a parte viva da escola.

A presente ação demonstrou que a escola pode tomar rumos diferentes dos quais ela é designada pelo sistema. Aponta que um destes caminhos é apostar nos processos de mediação cultural que partam do cotidiano dos sujeitos que constituem este espaço. Assim, os processos de mediação cultural atrelados ao conceito de cotidiano não documentado atuam como exercício de partilha do sensível e colaboram na formação da práxis de um pensamento artístico e cultural. Esta concepção aqui analisada remete à tomada de uma nova postura frente ao ensino da arte e a concepção de espaço escolar assinala à construção de narrativas que possam contribuir para a construção de uma escola menos determinista e mais humanitária. Ao se realizar uma ação como esta proposta, o espaço escolar permite uma participação ativa e democrática entre seus autores, possibilitando a troca de vivências e experiências na comunidade escolar, promovendo um diálogo que potencializa a produção cultural dos alunos. A mediação dos trabalhos pelos alunos foi, segundo os depoimentos, algo muito rica e satisfatória para eles, os quais se mostraram maravilhados ao poderem partilhar de suas criações e apresentá-las à comunidade escolar.

Na ação educativa os alunos mediam o processo criativo e estes momentos de mediação, em absoluto, se configuraram como exercícios de partilha do sensível, que carregados de significados possibilitam a troca e o contato com o outro. Diante do que aqui se faz exposto, nada se tem a concluir como algo pronto e acabado, assim o que se faz é concluir uma etapa, que se transformará em múltiplas possibilidades de novos fazeres, desta teia de retalhos cabe, por agora, apreciar a parte que foi tecida e refletir, para sem muito tardar, sair em busca de outros retalhos que possa quiçá, um dia, tornar-se uma trama densa da práxis educativa e artística.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRÁTICAS DE ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Elaine Kendall Santana Silva Nataniele Fernandes dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.6602023011	
CAPÍTULO 2	15
PRODUÇÃO DE VÍDEOS E CONFECÇÃO DE MAQUETES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO	
Luzia Gomes Lira Irlei Gomes de Oliveira Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.6602023012	
CAPÍTULO 3	25
PRODUÇÃO SONORA, SEMIÁRIDO E POLÍTICA: OS SPOTS PRODUZIDOS PELA ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO – ASA EM 2016	
Anaelson Leandro de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.6602023013	
CAPÍTULO 4	35
PROJETOS DE APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	
Anibal Lopes Guedes Fernanda Lopes Guedes Eliane Schlemmer	
DOI 10.22533/at.ed.6602023014	
CAPÍTULO 5	52
QUEIMADAS NO ACRE: UM PROBLEMA DO VERÃO AMAZÔNICO	
Lívia Fernandes dos Santos Fernando Neri de Arruda Jordana Souza Paula Riss	
DOI 10.22533/at.ed.6602023015	
CAPÍTULO 6	59
REDAÇÃO DE SURDOS: UMA JORNADA EM BUSCA DA AVALIAÇÃO ESCRITA	
Maria do Carmo Silva Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.6602023016	
CAPÍTULO 7	63
RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ELPÍDIO BARBOS AMACIEL EM SÃO BENTO DO UNAPE: O CASO DA CLASSIFICAÇÃO DO RELEVO BRASILEIRO SEGUNDO JURANDYR ROSS	
Josenildo Odilon de Lima Lindhiane Costa de Farias Manoel Felix da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6602023017	

CAPÍTULO 8	66
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA INTERATIVA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM	
Sandra Rosimere Hermes dos Santos Eronice Rodrigues Francisco Sérgio Santos Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.6602023018	
CAPÍTULO 9	71
RETRATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ITABIRITO/MG	
José Erildo Lopes Júnior Marcos Gonzaga	
DOI 10.22533/at.ed.6602023019	
CAPÍTULO 10	84
ROTA ACESSÍVEL – DIRETRIZES DE PROJETO DE REFORMA/ADAPTAÇÃO ESCOLAR	
Gabriel Moraes de Bem Aryane Spadotto Jorge Armino Sell Roberta Costa Ribeiro da Silva André Gustavo Müller Giovana Gonçalves Gustavo Gabriel Hoffmann Lana Stefany Neves Izidro Luis Felipe Borges Sabrina Thiem	
DOI 10.22533/at.ed.66020230110	
CAPÍTULO 11	88
SALA DE AULA INVERTIDA (ADAPTADA): FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM DE QUÍMICA	
Renata Gonçalves da Mata Costa	
DOI 10.22533/at.ed.66020230111	
CAPÍTULO 12	97
SELEÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA ANÁLISE MICROESTRUTURAL: A APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA E A DIDÁTICA PROFISSIONAL	
Eduardo do Nascimento Karasinski	
DOI 10.22533/at.ed.66020230112	
CAPÍTULO 13	105
SENTIDOS RETÓRICOS NAS LETRAS ALEMÃS DO MEDIEVO: CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO RETÓRICA DOS ROMANE CAVALEIRESCOS EM MÉDIO ALTO ALEMÃO (<i>MITTELHOCHDEUTSCH</i>)	
Marcus Baccega	
DOI 10.22533/at.ed.66020230113	

CAPÍTULO 14 113

SOROBAN COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA

Isnaele Santos da Silva
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
Salete Maria Chalub Bandeira
Denison Roberto Braña Bezerra
Mário Sérgio Silva de Carvalho
Everton dos Reis Araújo
Andrea Bastos dos Santos
Conceição Lima da Silva

DOI 10.22533/at.ed.66020230114

CAPÍTULO 15 123

STRATEGOS- O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE EGRESSOS DE ENGENHARIA

Marcos Baroncini Proença
Dayse Mendes
Fernanda Fonseca
Viviana Raquel Zurro
Luciano Zurro Stelle

DOI 10.22533/at.ed.66020230115

CAPÍTULO 16 130

TEORIA HUMANISTA, TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TEORIA DA INSTRUÇÃO PRESCRITIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO CONTEMPÔRANEA

Elivania Toledo Rodrigues
Silvana Mara Lente
Odenise Jara Gomes
Vania de Oliveira Silva
Elisangela de Oliveira Silva
Solange Teresinha Carvalho Pissolato
Marinalva Pereira dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.66020230116

CAPÍTULO 17 140

TRADUÇÃO E ALTERIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA ABORDAGEM NO ENSINO DE LE A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Rosanne Castelo Branco

DOI 10.22533/at.ed.66020230117

CAPÍTULO 18 149

TRANSDISCIPLINARIDADE E NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM UM CONTEXTO DE HORTA ESCOLAR

Nágila Maria Silva Oliveira
Roberto Mamedio Bastos
Kelly Cebelia das Chagas do Amaral

DOI 10.22533/at.ed.66020230118

CAPÍTULO 19	154
TRANSPORTE SUSTENTÁVEL E FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CICLISMO NO ENTORNO DO PARQUE ESTADUAL DO PROSA (PEP) EM CAMPO GRANDE/MS	
Guilherme Pires Veiga Martins Edson Pereira de Souza Icléia Albuquerque de Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.66020230119	
CAPÍTULO 20	169
UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES: TRABALHO, IDENTIDADE, AUTORIA E SEUS SILENCIAMENTOS	
Alexandra Tagata Zatti Tânia Regina Raitz Kátia Regina Hillesheim	
DOI 10.22533/at.ed.66020230120	
CAPÍTULO 21	178
VIAGEM NOS MAPAS	
Lia Margot Dornelles Viero Elsbeth Léia Spode Becker Natália Lampert Batista	
DOI 10.22533/at.ed.66020230121	
CAPÍTULO 22	192
INOVAÇÃO NOS CARDÁPIOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC	
Vanessa Fernandes Davies Marcela Kruger Correa Emanoelle Nazareth Fogaça Marcos Nicole Pelaez	
DOI 10.22533/at.ed.66020230122	
CAPÍTULO 23	203
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Silvana Mara Lente Odenise Jara Gomes Vania de Oliveira Silva Elisangela de Oliveira Silva Solange Teresinha Carvalho Pissolato Marinalva Pereira dos Santos Elivania Toledo Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.66020230123	
CAPÍTULO 24	214
LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DA RECEPÇÃO DO POEMA DO AUTOR CRAVEIRINHA, COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA E DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE	
Altair Sofientini Ciecowski	

Amarildo Bertasso

DOI 10.22533/at.ed.66020230124

CAPÍTULO 25 220

MÉTODOS INOVADORES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE:
UMA ANÁLISE COM TURMAS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
COMUNIDADES CARENTES NO ENTORNO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA - PA

Danilo Marcus Barros Cabral

DOI 10.22533/at.ed.66020230125

CAPÍTULO 26 228

CORPOS-TEXTO NA IMENSIDÃO DE HISTÓRIAS INCOMPLETAS: A SEXUALIDADE
COMO DISPOSITIVO DE SENTIDOS

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Luiz Henrique Moreira Soares

Heitor Messias Reimão de Melo

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Maria Regina Momesso

Débora Cristina Machado Cornélio

Andreza de Souza Fernandes

Monica Soares

Carlos Simão Coury Corrêa

Valquiria Nicola Bandeira

DOI 10.22533/at.ed.66020230126

SOBRE A ORGANIZADORA..... 245

ÍNDICE REMISSIVO 246

PRÁTICAS DE ORALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/01/2020

Elaine Kendall Santana Silva

Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Divinópolis – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/5695426463755160>

Nataniele Fernandes dos Reis

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

Divinópolis – Minas Gerais.

<http://lattes.cnpq.br/8083004848220964>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre as práticas de oralidade desenvolvidas em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Divinópolis – MG, no sentido de percebê-las como instrumento influente na inserção social dos indivíduos. Deste modo, recorre-se a pesquisa bibliográfica, realizando uma análise daquilo que compete à escola abordar em relação às práticas em que o uso da modalidade oral da língua preceda as demais competências. Tem-se como hipótese que a escola não tem tomado para si a função de desenvolver habilidades que são necessárias aos indivíduos para além do contexto escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se diversos autores que tratam sobre o tema, tais como Marcuschi

(1997, 2002, 2007), Bakhtin (1992), Travaglia (1996), Fávero (2002), Soares (2004), Geraldí (1991) dentre outros. Com base no levantamento bibliográfico, em contraste com a realidade analisada nos contextos escolares, pode-se constatar que as escolas precisam se adequar no sentido de melhor preparar os discentes para o uso de suas competências linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Competências Linguísticas. Inserção Social.

ORALITY PRACTICES IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to analyze and reflect on the oral practices developed in two schools of the State Education Network of Divinópolis - MG, in order to perceive them as an influential instrument in the social insertion of individuals. Thus, bibliographic research is used, performing an analysis of what it is up to the school to address in relation to the practices in which the use of oral language modality precedes the other competences. It has been hypothesized that the school has not taken it upon itself to develop skills that are needed by individuals beyond the school context. For the development of this research, we searched several authors that deal with the theme, such as Marcuschi (1997, 2002, 2007), Bakhtin (1992), Travaglia (1996), Fávero (2002), Soares

(2004), Geraldi (1991) among others. Based on the bibliographic survey, in contrast to the reality analyzed in school contexts, it can be seen that schools need to adapt in order to better prepare students for the use of their language skills.

KEYWORDS: Orality. Linguistic competences. Social insertion.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo parte da importância que a oralidade, enquanto instrumento de inserção e atuação dos indivíduos em seu contexto social, exerce na vida dos mesmos. Para tal finalidade, buscou-se um referencial teórico que desse suporte às reflexões, além de analisar como essa prática vem se concretizando no ambiente escolar, o que justifica-se pelo enaltecimento de práticas de leitura e escrita neste ambiente e pela pouca ênfase dada ao uso social desses processos, que se manifesta, dentre outras formas, pela oralidade, definida por Marcuschi (1997, p. 126) como *“uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso”*.

É relevante salientar também a oralidade, integrada ao processo de letramento, entendido por Soares (2004, p. 19) como decorrente da *“necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico”*, que deve ser promovida no âmbito escolar, visando perpassar este contexto, já que seu uso se dá em espaços diversos no cotidiano.

Vista pelo aspecto social, a modalidade falada da língua constitui elemento fundamental para práticas que perpassem as entrelinhas escolares. Em estudos realizados por Marcuschi (1997) é evidente a supervalorização da escrita em detrimento dos processos de uso da fala, visto que a escrita se constitui num bem inestimável das sociedades letradas. Nesse sentido, esse artigo busca expor como o atual meio escolar trata a prática oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que esta, constitui importante instrumento para a mobilidade social dos indivíduos.

O que pretende-se aqui é expor de que forma os docentes têm se dedicado às práticas relativas à oralidade no cotidiano escolar, de modo a inserir e preparar o aluno para atuar no meio social, e ainda, como isso tem sido promovido. Pôde-se ainda conhecer as práticas linguísticas do contexto escolar, bem como o grau de reciprocidade entre a escrita e a fala neste âmbito, tendo-as como atividades independentes, porém complementares. É possível também, analisar a perspectiva formadora dos docentes, no sentido de compreender como estes percebem sua prática como contribuinte para a atuação social dos educandos e se estes recebem uma preparação linguística que assegure o êxito para sua inserção e intervenção nos contextos extraescolares.

Com esse embasamento, foi realizada a pesquisa que desdobrou-se em duas etapas: a parte bibliográfica e a empírica. A primeira, a fim de que houvesse um embasamento teórico direcionado para o entendimento da oralidade, compreendendo-a como um processo integrado à perspectiva do letramento e à rotulação do preconceito linguístico, buscando conceber o que se espera que seja abordado quanto à fala na perspectiva escolar e como promovê-la para que os discentes construam competências sociocomunicativas para perceber os usos e formas da mesma, das situações coloquiais às mais formais. Utilizou-se como base bibliográfica os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) e autores que discutem sobre questões pertinentes ao tema, tais como Bakhtin (1992), Marcuschi (1997, 2002, 2007), Fávero (2002), Soares (2004), Travaglia (1996), Geraldi (1991), dentre outros.

Em sequência, ocorreu a pesquisa empírica, qualitativa, em campo, realizada em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo Complementar de Alfabetização, de cada uma das escolas pesquisadas, totalizando quatro turmas envolvidas na pesquisa, em duas escolas da Rede Estadual de Ensino, situadas no município de Divinópolis – MG.

A observação foi realizada em duas turmas de cada espaço escolar, com o intuito de que fossem comparadas as experiências de oralidade em diferentes contextos, visando analisar se a oralidade é trabalhada como apontam os referenciais teóricos. A partir desses procedimentos foi feita a discussão e análise dos dados obtidos.

Pretende-se apresentar de forma geral a distinção entre linguagem e língua, contextualizando onde se enquadra a modalidade oral; discutir sobre a relação entre fala e escrita; analisar a oralidade enquanto instrumento que promove a inserção e atuação do indivíduo na sociedade em que se insere, bem como, a relação dos processos de oralidade e letramento; e apresentar qual a função da escola acerca do trabalho com a língua oral, discutindo também sobre a disseminação do preconceito linguístico nas práticas escolares.

Estes aspectos, em contraste com a realidade pesquisada apontam para que os professores repensem a formação que estão proporcionando ao alunado, considerando que a educação recebida na escola, não é um amontoado de conceitos inerentes à realidade, mas em primeira instância, é base para as vivências dos alunos fora da escola, em suas ações, pensamentos e perspectivas mediante a sociedade em que estão inseridos.

2 | LÍNGUA E LINGUAGEM: SUAS ESPECIFICIDADES

A linguagem traduz-se em um elemento advindo da necessidade que o homem, inserido em um ambiente social, necessita para se comunicar e expressar

pensamentos. Nesse sentido, tem total referência nas ações e relações humanas, pois foi a partir da organização humana em coletivos, que surgiu a necessidade de se criar meios para a transmissão de ideias e atividades desenvolvidas pelo indivíduo em seu convívio social.

Para Neder (*apud* TRAVAGLIA, 1996, p. 23) ainda:

a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações.

Compreende-se nesta teoria que a interação, constitui o que há de fundamental na linguagem.

A língua, por sua vez, não é estática, sendo composta por fala e escrita. Essas modalidades tornam evidente o grau de variação que a constitui, relativo às influências do meio em que se consolida. A fala demonstra tal perspectiva, pois, apesar de concentrar-se nas convenções formais, recebe constante influência sociocultural, ou seja, é relativa às peculiaridades sociais e culturais dos indivíduos, não sendo coerente abordá-la sem considerar essas determinantes. A escrita também, não está à mercê dessas variações, ainda que contrarie a formalidade da língua portuguesa.

Nessa perspectiva, considera-se o papel da escola no ensino da língua formal, que é de suma importância na formação dos indivíduos. Entretanto, nem mesmo neste ambiente que é regido pelo uso formal da língua, ela está à parte de variações. Assim, ressalta-se o papel da escola no sentido de orientar e proporcionar o uso da fala nos diversos contextos, sem rotular as variações presentes na língua, a fim de que os alunos se preparem para as situações sociais em que a fala, ou seja, a manifestação oral, será elemento fundamental.

3 | ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA LÍNGUA

Para compreender a relevância da oralidade e da escrita, bem como suas particularidades, é necessário analisar a relação de diálogo que estabelecem entre si. Não se trata de considerar uma ou outra como superior ou mais viável na aquisição de competências linguísticas ou comunicativas, mas de concebê-las como uma via de mão dupla quando objetiva-se um ensino linguístico integral.

O destaque dado à modalidade escrita da língua, sobretudo se tratando dos contextos escolares, evoca a ideia de que a fala pode ser tratada separadamente da escrita, ou ainda, que uma pode ser vista como mais importante que a outra no processo de aquisição de competências linguísticas.

Segundo Marcuschi (1997, p. 120), a escrita abrange uma carga indispensável

enquanto instrumento de prestígio social na sociedade contemporânea. Entretanto, considerá-la superior à fala, impõe sobre a língua, uma visão dicotomizada. O autor reforça essa ideia ao afirmar que existe um equívoco na supervalorização da escrita na sociedade.

Não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa [...] Existem sociedades que valorizam mais a fala, e outras que valorizam mais a escrita. A única afirmação correta é que a fala veio *antes* da escrita. Nem por isso [...] a escrita é simplesmente derivada da fala. (MARCUSCHI, 2007, p. 26-27).

Outro fator que leva a perceber a ideologia de uma modalidade da língua sobre a outra, apontado por Marcuschi (*apud* FÁVERO, 2002, p. 10) deve-se ao fato de alguns gramáticos verem “a fala como lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”. Ao contrário, a língua perpassa as barreiras gramaticais, já que constitui-se não apenas sob a forma escrita, tampouco a modalidade escrita constitui-se somente pela formalidade gramatical.

O que ocorre é que a escrita, como elemento simbólico de desenvolvimento, é vista como parte privilegiada da língua, sendo peça central das práticas linguísticas no contexto escolar. Bakhtin (1992) discorre sobre a quebra do paradigma de uma modalidade da língua sobre a outra, considerando-a em sua perspectiva global.

Desse pressuposto, a língua é analisada integralmente, através da interação verbal entre os interlocutores. Assim, estudos que compreendem a língua enquanto instrumento de interação, colocam em xeque o papel do contexto e das trocas entre interlocutores, sendo resultante do processo sujeito-linguagem, não apenas fenômenos cognitivos, mas discursivos.

Portanto, “não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita” (MARCUSCHI, 2007, p.15). Contudo, a visão da fala como “lugar do erro”, passível ao desordenamento, à falta de planejamento e demais características próprias da construção imediatista da língua falada, fez com que se construísse sobre ela uma concepção preconceituosa. Marcuschi (2002) compreende este ideário como inadequado para observação dos fatores que envolvem a língua, considerando as variações do meio em que é utilizada, bem como de seus falantes.

Observa-se que a língua escrita por si só, apresenta-se como algo predefinido, constante, se analisada em sua estrutura gramatical. Por outro lado a oralidade apresenta-se com maiores possibilidades de variação, pois é inerente a aspectos culturais, sociais, regionais, estilísticos, dentre outros. Entretanto, se desmistificada a concepção de que a língua generaliza e petrifica as circunstâncias e os contextos em que se constrói, pode-se perceber com mais clareza que ambas as modalidades podem se fundamentar na formalidade e também nas variantes linguísticas, que, é claro, estabelecem um limite que não cabe ser ignorado.

4 | A ORALIDADE E A PROMOÇÃO DA INSERÇÃO SOCIAL

A oralidade consiste em um instrumento fundamental na interação e comunicação humana, bem como na vida em sociedade. Define-se como ato de comunicação manifestado através da fala, advindo das culturas orais, que, não dispondo de outros recursos, se serviam da transmissão oral de conhecimentos às gerações futuras.

Com o surgimento da escrita, a oralidade deixou de ocupar o papel de exclusiva fonte de aquisição de conhecimentos e comunicação. Entretanto, como afirma Marcuschi (2002, p. 21) a fala, majoritariamente, consiste em uma atividade muito mais central do que a escrita no cotidiano das pessoas, sendo, pois, acessível a qualquer grupo, diferentemente da escrita, que, por sua vez, necessita de uma formalidade de espaço e conhecimento para ser adquirida.

Na organização social contemporânea, em que o uso da língua falada se faz importante para diversas situações, o desenvolvimento da oralidade coloca-se como questão de grande relevância ao considerar uma formação que vise além dos aspectos cognitivos, os sociais. Nesse sentido, a língua oral coloca-se como objeto elementar ao considerar a formação linguística dos falantes, visto que, se faz necessária na aquisição e articulação de conhecimentos, na comunicação, na interação e na vida social como um todo.

Nesse sentido, destaca-se o espaço da oralidade, sobretudo a cultura escrita, no âmbito formal da educação. Sua importância na proposta de uma educação integral é inegável, pois:

[...] o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997, p. 15).

Ter domínio sobre a língua falada e escrita, é portanto, recurso fundamental de inserção do indivíduo no âmbito social. É a possibilidade de estabelecer relações, se situar enquanto sujeito pertencente a um grupo social e ampliar as possibilidades de atuação no meio em que se insere.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 21) expõem ainda, que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Portanto, é dever da educação formal pensar em preparar o sujeito para o uso de suas competências linguísticas para além do contexto escolar. A oralidade é também instrumento fundamental na construção de aprendizagens, não somente linguísticas, nem mesmo redutíveis à língua portuguesa, perpassando por aspectos cognitivos e de formação pessoal, se estendendo a ambientes e situações extraescolares. Acerca disso, pressupõe Santomauro (2010, p. 43) afirma que “quem não apresenta suas ideias com clareza ou defende mal seus argumentos diante de um grupo, enfrenta problemas tanto na sala de aula como na vida”.

Entende-se ainda, que os estudos sobre a oralidade implicam também nas práticas de letramento, ou seja, tanto a oralidade, quanto o processo de letramento perpassam pelo uso social das práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, as práticas de letramento e oralidade se assemelham, por abranger processos sociais, à medida que permitem a inclusão dos indivíduos em uma sociedade que requer competências orais, de escrita e leitura como recurso para que essa inclusão aconteça.

A oralidade é parte fundamental da perspectiva de “alfabetizar letrando”, uma vez que possibilita o uso das competências de leitura e escrita no meio social. Portanto, é de suma importância que a escola tome para si a tarefa de incluir práticas de uso social, indo além das competências de leitura e escrita formais, visto que essas, não serão significativas se não vierem junto das possibilidades de torná-las concretas e úteis no cotidiano.

O trabalho com a oralidade no âmbito escolar, deve possibilitar que os discentes utilizem de suas competências para intervir conscientemente no meio social. O principal objetivo da proposta oral da língua na escola é – ou deveria ser – o de proporcionar que os discentes saibam adequar-se oralmente às diferentes situações comunicativas, sem elevação ou exclusão de uma ou outra variante da modalidade falada da língua. Assim, o aluno, além de inserir-se socialmente, se desenvolverá a nível pessoal na medida em que constrói habilidades de domínio das situações discursivas.

Para tanto, é necessário compreender que a proposta linguística não deve priorizar somente a língua formal e escrita, extremamente valorizada nos contextos educativos formais, impedindo assim a disseminação do preconceito linguístico, que não raro, é evidenciado no âmbito escolar. Nesse sentido, a língua falada “*é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção*” (MARCUSCHI *apud* FÁVERO, 2002, p. 11). Pois, segundo Geraldi (1991, p. 13), a língua é também sinônimo de poder:

[...] numa sociedade como a brasileira, que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar

de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

A crença de que o aluno chega à escola sabendo falar e que, por este motivo, a oralidade não constitui prioridade no ensino linguístico, e que este deve proporcionar somente o aprendizado da leitura e da escrita, dificultam a elevação de práticas que contemplem a oralidade nesse contexto. Trata-se ainda de uma concepção errônea, visto que, o ensino da leitura e escrita se relaciona, também, com a língua falada. Como aponta Travaglia (1996, p. 17), o próprio ensino de uma determinada língua a seus falantes, justifica o trabalho linguístico oral nos contextos escolares de formação, ao pontuar que:

[...] o ensino da língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.

Tais colocações se fazem importantes ao considerar o processo de formação dos sujeitos, pois saber expressar-se por meio da fala é tão relevante quanto adquirir as habilidades escritas da língua. O indivíduo que tem domínio sobre a língua, certamente tem maiores possibilidades de atuação social, de reivindicação, de situar-se enquanto sujeito de direitos e deveres. Isso justifica a importância de práticas linguísticas que contemplem a oralidade.

Nesse sentido, pode-se observar o quão relevante é o papel da escola. Em primeiro lugar, pois é – ou deveria ser – objetivo da instituição escolar, criar possibilidades para que os alunos adquiram competências para lidar com situações extraescolares de uso da língua. Em sequência, porque até as aprendizagens escolares propriamente ditas, recebem influência direta dos usos da língua. Se tratando da modalidade falada, o próprio processo de interação, característica marcante da oralidade, é caminho para que demais aprendizagens sejam gradativamente construídas.

Considerando o espaço em que o uso da palavra, enquanto elemento de interação social, inicia-se desde cedo na vida dos sujeitos, é preciso pensar no lugar que as atividades orais – não só no ensino de língua portuguesa – vem cedendo à escrita, o que demanda atenção por parte de professores e instituições escolares. Visto que, deixando de lado esta prática de extrema valia no desempenho dos falantes, tende a reduzir as possibilidades dos indivíduos atuarem efetivamente na sociedade.

5 | EXPERIENCIANDO A ORALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o intuito de experienciar como a oralidade vem sido abordada nas

instituições escolares contemporâneas, foram analisadas, através da pesquisa qualitativa de campo, com observação participante e aplicação de questionário as docentes envolvidas, quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, município de Divinópolis, situadas em diferentes localidades.

Nesses espaços, observou-se como vem sendo desenvolvido o trabalho mediante a modalidade oral da língua com os discentes, analisando se, de fato, este tem contribuído com o aspecto social da formação dos mesmos a fim de que lhes oportunize possibilidades de inserção e atuação social em espaços que perpassem o ambiente escolar.

Apesar de haver propostas que se aproximam das práticas de oralidade, considera-se que, nenhuma das ações observadas compõe o que de fato se espera que seja trabalhado nesse sentido. Ainda há a ideia de que a fala não faz parte do que é de responsabilidade do professor abordar em sua prática e mais, ela ainda é vista como elemento de desordem, que atrapalha a aprendizagem e não como algo integrado a este processo.

Bronzato (2009, p. 103 – 104) defende que o trabalho com a oralidade em sala de aula, assim como os demais conteúdos, deve ser planejado e direcionado.

Espera-se que o professor saiba como trabalhar com os gêneros de modo geral e com os gêneros orais de modo específico; é preciso que para cada gênero oral ele construa sua própria sequência didática, respeitando as peculiaridades de seus alunos e as suas próprias; é preciso que ele tenha tempo para desenvolver cada etapa da sequência de modo eficiente e produtivo.

Outro aspecto comum entre a didática de algumas das docentes envolvidas na pesquisa, é que se atribuem ensinar a fala correta, isto é, regida pelo princípio gramatical aos alunos, considerando esta, a dimensão a ser alcançada pela oralidade em sala de aula.

Não se trata, porém, de ensinar a falar [...] mas, sim, de criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções, a fim de que saibam utilizá-los de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2007, p. 172).

Não é suficiente, portanto, ensinar qual a fala considerada correta, sem proporcionar que os discentes vivenciem situações em que seu uso seja pertinente. Portanto, é necessário que seja uma construção possibilitada pelo professor, mas feita pelo próprio aluno.

Fávero (2002, p. 12) explana que não se trata de o professor ensinar a fala, ou de apontar a maneira correta de falar, visto que a questão não é falar certo ou errado e sim saber utilizar a língua falada, levando em conta o contexto de comunicação,

criando a consciência da grande variedade de usos da fala, expondo que a língua falada não é homogênea. A questão é mediar os usos apropriados da fala, para que não se crie sobre as variantes da língua, uma visão preconceituosa.

Ficou evidente ainda, a visão de complementaridade atribuída à oralidade, seja para a aquisição da leitura, da escrita, dos demais conteúdos. Enfim, são raras as situações em que é tida como um eixo independente.

O ideal é que o professor procure

desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 41).

Sendo as tecnologias da sociedade letrada, instrumentos necessários para a vida em sociedade, sobretudo no dinamismo dos tempos atuais, é pertinente considerar a manifestação linguística, oral e escrita, e o uso social dessas competências como elementos necessários para a inserção do indivíduo nos diversos espaços sociais. O que ocorre é que a preparação para tal finalidade deve acontecer com maior eficácia por parte das instituições escolares.

Há que se considerar que:

A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim *usos* da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula (MARCUSCHI, 2007, p. 8).

Fica evidente que a oralidade é tão pouco enfatizada no contexto escolar, que os professores apresentam dificuldade em discorrer sobre sua particularidade, vez ou outra fazem referência à escrita, à leitura, o que não é incorreto, pois são eixos que se associam. Entretanto, assim como a escrita ou a leitura, a oralidade constitui uma peculiaridade no ensino e não precisa ser associada a outro aspecto para ser analisada, ela existe por si só.

Destaca-se que os espaços escolares observados apresentam aspectos favoráveis para a realização de práticas de oralidade. Contudo, o espaço físico, se não acrescido de outros fatores favoráveis para este trabalho, não constitui elemento de primeira instância para a realização de tais práticas. É necessário que se haja o aproveitamento desses espaços.

A localização das escolas, não constitui elemento que predefina a didática aplicada. Por outro lado, as docentes destacam o meio social como de extrema influência na oralidade dos discentes e em sua relação com a escrita.

Assim, ao comparar a realidade de uma escola à outra, pode-se afirmar que algumas práticas são coincidentes, apesar de nenhuma atingir o que se espera que seja trabalhado pelo viés da oralidade. O principal fator que influenciou esta variação foi a perspectiva de trabalho do professor. As docentes com menos tempo de formação de ambas as escolas, foram as que mais apresentaram em seus dizeres e ações, tendência a se aproximarem do que se espera que seja trabalhado acerca da oralidade, o que possibilita pensar que este trabalho independe do ano de escolaridade da turma, já que estas docentes são regentes de turmas de anos de escolaridade distintos.

Nesse sentido, considera-se como fator relevante, a formação das professoras. Apesar de todas terem o mesmo título profissional, notou-se uma maior abertura a práticas que não se reduzem a leitura e a escrita nas professoras com menor tempo de formação. Isso justifica-se pelo tradicionalismo da educação, que, conseqüentemente, faz parte da formação e das concepções de docentes que já atuam na área da educação a um tempo maior.

A postulada disciplina que permeou o histórico da educação, idealizando a sala de aula como local de ordem e silêncio, molda o trabalho docente ainda nos dias atuais. Isso é explícito pela distorção apresentada pelas docentes, sobretudo nas ações observadas, em encarar a fala dos alunos como recurso a ser aproveitado para as demais aprendizagens e não como instrumento para a mobilidade social desses alunos para quando o meio escolar não for seu principal espaço de convivência social.

Isso porque, ainda tem-se erroneamente a concepção tradicionalista que a fala não constitui objeto de estudo, e que, ao contrário é motivo de alvoroço ou desordem, o que foi constatado no posicionamento das docentes.

Por fim, considera-se que:

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar com segurança os recursos comunicativos que lhe forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage (BORTONIRICARDO, 2004, p. 78).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permite expor e analisar como as instituições escolares vêm configurado seu caráter enquanto formadoras de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender a realidade em que vivem e nela intervir por meio do uso eficiente das competências linguísticas, manifestadas, dentre outras formas, pela oralidade.

Tem-se como resposta ao ponto de partida das questões aqui abordadas, que

a escola não tem promovido como é previsto, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, práticas de oralidade de modo a garantir a eficiência da competência oral dos sujeitos para que possam inserir-se e atuar socialmente nos diversos espaços. As habilidades de leitura e escrita, ainda são vistas, distantes de seu efetivo uso social, o que reflete na oralidade, que constitui-se nas relações dinâmicas com a realidade.

O que ocorre, são práticas que se aproximam da oralidade. Variavelmente esta modalidade é utilizada para a aquisição de outras competências, ou é extraída de outras experiências, tirando da mesma seu caráter enquanto proposta peculiar do ensino. Nota-se maior receptividade quanto às práticas de oralidade pelas docentes com menos tempo de formação envolvidas na pesquisa, que demonstraram em suas respostas e ações, que se aproximam do que se espera que seja desenvolvido com os discentes acerca do uso social da palavra.

As hipóteses levantadas acerca do tema referem-se às práticas que promovem o uso da fala sendo desvalorizadas e substituídas, frequentemente, por atividades que contemplem unicamente a modalidade escrita da língua. E ainda que a ênfase dada pelo ambiente escolar no avanço das competências de leitura e escrita, sem considerar seu uso social, fortalecem que o trabalho com a oralidade não tenha espaço no contexto escolar.

Ao analisar esses aspectos na pesquisa empírica, consideram-se certificadas as hipóteses. Visto que, a escrita tem um papel imprescindível na prática escolar, que destaca-se frente a todas as outras competências que devem ser desenvolvidas com os educandos. Quanto à leitura e escrita, pode-se observar que ainda precisam ser ampliadas no sentido de atender à perspectiva do letramento, isto é, de fazerem jus a seu uso para além do contexto escolar, sendo instrumento fundamental para as práticas sociais, contemplando de tal modo, a oralidade, que nesse entendimento, nada mais é do que saber utilizar das competências linguísticas, adquiridas, dentre outras formas no meio escolar, para as ações cotidianas.

Severino (*apud* FREIRE, 1982, p.7) faz uma interessante reflexão que remete a pensar que ler, é antes de qualquer coisa, ler o mundo:

[...] A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Isso implica em posicionar-se diante dele, saber exercer o uso de habilidades discursivas e interpretativas diante do meio social. A aquisição de competências linguísticas, não se integra aos processos sociais, se não for de encontro ao dinamismo da realidade.

O viés conteudista da instituição escolar contribui para que aspectos da formação humana e social sejam deixados em segundo plano. É preciso que a escola atente-se para a formação que está proporcionando aos discentes, considerando que este é um espaço que contribui com a aquisição não apenas de habilidades pragmáticas, imediatistas, mas para a construção de possibilidades futuras para o educando, o que é relevante para o desenvolvimento pessoal do indivíduo e também da sociedade em que se insere. A oralidade é, portanto, objeto primordial a ser considerado quando objetiva-se uma educação que forme integralmente o indivíduo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 512 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, SP: Parábola, 2004. 108 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>

BRONZATO, Lucilene Hotz. **A dinâmica de grupo no ensino da oralidade**. Revista Prolíngua, João Pessoa – PB, v. 2, nº 1, p. 102-114, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/13421/7620>> Acesso em 16 de outubro de 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 126 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1989. p. 7. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_a_importancia_do_ato_de_ler.pdf>

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 6 ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1991. 125 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita**. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. 208 p. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: Múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita**. Goiânia, GO: Signótica, v.9, nº1, jan./dez. 1997, p. 119-145.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. 12 p. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>> Acesso em 10 de maio de 2015.

SANTOMAURO, Beatriz. Desafio: falar em público. **Revista Nova Escola**. nº 230, março de 2010, p. 42-61.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, Porto Alegre – RS, v. 29, p. 19-22, 2004. Disponível em: <http://www.pnaicilabela.com.br/wpcontent/uploads/2013/11/ALFABETIZACAO_E_LETRAMENTO_Magda_Soares.pdf>

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 125 p.

TERRA. Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 112 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, SP: Cortez, 1996. 245 p.

PRODUÇÃO DE VÍDEOS E CONFECÇÃO DE MAQUETES: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA AULA DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 02/01/2020

Luzia Gomes Lira

proflira@hotmail.com

Instituição: ESCOLA ESTADUAL BERTOLDO
FREIRE

Irlei Gomes de Oliveira Andrade

irleiandrade@gmail.com

RESUMO: O uso de recursos didáticos diferenciados se faz necessário na prática docente. No que diz respeito à disciplina de Geografia utilizar de tais práticas é de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem, pois possibilita uma aproximação dos conteúdos abordados em sala de aula a realidade do aluno. Assim sendo, o presente trabalho desenvolvido com alunos do 1º ano do Ensino médio integrado à Educação Profissional (EMIEP) da Escola Estadual Deputado Bertoldo Freire no município de São José dos Quatro Marcos/MT, teve como objetivo propiciar uma abordagem do assunto "Dinâmica da Terra", por meio do uso de recursos didáticos diversificados, para que os alunos tivessem condições de compreender a temática em estudo. Desse modo, metodologicamente, o trabalho foi organizado em três fases, que apesar de distintas, estavam entrelaçadas pelo conteúdo, comum a todas

elas. Na primeira fase, introduziu-se a temática com um vídeo sobre o terremoto ocorrido no México em 2017, a fim de proporcionar uma discussão inicial a respeito do tema e suscitar o interesse para o assunto que seria trabalhado em eslaides pelo professor. Já na segunda fase, os alunos foram organizados em grupos para que confeccionassem maquetes e criassem paródias a partir da escolha de temas dos assuntos apresentados na fase anterior. A terceira fase consistiu na socialização dos trabalhos realizados, sendo estes apresentados em sala de aula para a turma e em evento organizado na escola para a comunidade escolar, e também publicizado nas redes sociais. Concluiu-se que a aprendizagem dos conteúdos de Geografia tornou-se mais significativo e produtivo com a utilização de atividades diversificadas sobre o mesmo tema, pois desse modo, atingiu-se a quase totalidade na aprendizagem dos alunos. Também possibilitou o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem de conceitos importantes através da produção e construção de atividades práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Dinâmica da Terra, Maquetes, Vídeos, Paródias.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Deputado Bertoldo

Freire, é uma escola de ensino médio regular, e atualmente também oportuniza o ensino médio integrado à Educação Profissional. Por ser a única escola que oferece ensino médio no período diurno, esta conta com uma clientela bastante diversificada, portanto, disponibilizar maneiras diferentes para uma melhor aprendizagem dos alunos é uma busca constante do corpo docente da escola.

Partindo desse pressuposto é que se notou a necessidade em desenvolver com os alunos, durante as aulas de Geografia, o hábito de pesquisa e também despertar a criatividade, como também, desenvolver a oralidade em atividades como: produção de paródias, apresentação destas em vídeos e a confecção e exposição de maquetes.

O trabalho por meio dessas atividades pode auxiliar na compreensão de conceitos importantes, além de promover uma maior interação entre alunos e o professor.

Desenvolver nos alunos interesse pela disciplina de Geografia não é tarefa fácil, desse modo, faz-se necessário buscar alternativas pedagógicas que ofereçam atrativos, nesse sentido, Cavalcanti (2005, p. 168), coloca que se deve

compreender melhor os processos mentais dos alunos envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem,[...] e ensinar a pensar, ajudar os alunos a potencializar suas habilidades cognitivas, prover os alunos de instrumentos conceituais para construção do conhecimento [...].

No caso da disciplina de Geografia são diversos os mecanismos que podem ser utilizados, estabelecer uma ponte entre o que os educandos estão estudando e a realidade que os cercam é o cerne dessa disciplina. Nos estudos de Geografia aproximar o local com o global é essencial, pois esta é uma ciência social, e ao ser estudada, deve-se considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desconhecida da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrição de lugares distantes ou de fragmentos do espaço. (CALLAI, 2003, p. 57). Mas deve buscar meios para que o inacessível e o abstrato, possam ser compreendidos pelos alunos e não apenas decorado para ser repetido em provas.

Sendo assim, buscou-se trabalhar o *tema Dinâmica da Terra* que faz parte do currículo do ensino médio e de acordo com os Parâmetros curriculares (PCNs, 1997), “a compreensão do espaço geográfico será trabalhada sempre que se estudar a paisagem, o território e o lugar.” Neste sentido, entender como o planeta chegou a atual configuração, todo o processo de evolução bem como seu dinamismo até os dias atuais, ao mesmo tempo que atrai curiosidades referentes ao assunto, também é um tanto quanto distante da realidade dos alunos da referida escola. Assim,

procurou-se como atividade inicial para o desenvolvimento do trabalho abordar o assunto *Dinâmica da Terra* através de uma reportagem de terremoto ocorrido no México neste ano (2017).

Segundo Santos (1999, p.4), reforça a importância de tal assunto e o uso de diferentes recursos para melhorar o ensino da disciplina de Geografia quando afirma que “[...] a Geografia é uma disciplina deste século (sic) e a globalização trouxe o fortalecimento do discurso geográfico. Para explicar o mundo, o país, o lugar é preciso beber sua raiz no mundo tal qual ele é”.

METODOLOGIA

Buscando trabalhar o conteúdo *Dinâmica da Terra* de forma clara e significativa para os alunos, pois, um tanto quanto complexo, é ensinar assuntos que fogem ao olhar tangível deles. Organizou-se atividades para que esse assunto fosse apresentando de forma concreta, através da construção de maquetes, bem como da produção de vídeos e de paródias. Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido em três fases, as quais discorre-se a seguir.

Fase 1: Introdução do Tema Dinâmica da Terra

Nesta etapa, as atividades foram desenvolvidas na sala de multimídias. Para iniciar o assunto, apresentou-se um vídeo sobre uma reportagem que mostrava o terremoto ocorrido no México, abrindo as discussões sobre o tema principal. Também, apresentou-se em eslaide (PowerPoint), os seguintes assuntos: O que é tempo Geológico; Escala do tempo geológico; Eras geológicas; Estrutura interna da Terra; Teoria da Deriva Continental e das Placas Tectônicas; Como os continentes se formaram; Configuração dos atuais continentes e argumentos que apoiaram a teoria da Deriva Continental (morfológicos, paleontológicos, paleoclimáticos, litológicos).

Ainda nesta fase foram apresentados vídeos sobre Dinâmica da Terra, estrutura interna da Terra, Eras geológicas da Terra, Camadas da Terra, Deriva Continental e das placas Tectônicas, Como será a configuração dos continentes no futuro, Paródia Ed Sharon sobre Camadas da Terra, e o Rap da litosfera.

O objetivo era dar condições aos alunos, por meio do contato com a teoria, para que pudessem construir as maquetes, produzir os vídeos e as paródias, que seriam propostas em atividades seguintes.

Também foram realizadas, nessa fase, atividades de verificação da compreensão do tema trabalhado na aula expositiva e nos vídeos, através de exercícios impressos com questões objetivas e dissertativas. E ainda nessa fase, utilizou-se a figura da estrutura interna da Terra, para que os alunos colocassem os nomes respectivos de cada camada, bem como foi utilizado um mapa para que eles identificassem as

principais placas tectônicas existentes.

Esse instrumento de verificação de compreensão do tema, por meio de exercícios, também deu visibilidade para as dificuldades dos alunos em estar sistematizando os assuntos discutidos, desse modo, procuramos solucionar essas dificuldades, primeiramente, discutindo cada exercício apresentado, mostrando-lhes os conhecimentos que deveriam e/ou poderiam ser mobilizados para a sua resolução.

Dificuldades sanadas, seguiu-se para a próxima fase de desenvolvimento do trabalho, a qual discorre-se a seguir.

Fase 2: Produção dos vídeos e das paródias e confecção de maquetes

Nesta fase, foi sugerido aos alunos que se organizassem em grupos e escolhessem um tema, a partir dos assuntos que foram estudados na fase 1, para que aprofundassem o aprendizado dos mesmos, através de pesquisa em *sites* da internet. Sendo também solicitado que a pesquisa fosse socializada com turma toda em sala de aula, como também em evento de Mostra de Trabalhos Pedagógicos a ser organizado pela escola. Para tal, sugeriu-se que as apresentações, com a sistematização da pesquisa, fossem realizadas através da produção de paródias que poderiam ser mostradas em vídeos produzidos por eles mesmos, como também, por meio da construção de maquetes.

Após esse momento e para reforço dos assuntos desenvolvidos em sala, trabalhou-se com o filme *O núcleo: missão ao Centro da Terra* em que trata, principalmente, sobre as camadas da Terra. O referido filme é uma ficção científica, em que renomados cientistas de diferentes áreas se reúnem para construir e fazer uma viagem ao núcleo da Terra. O filme embora apresente dados fantasiosos, mostra dados reais sobre a estrutura interna da Terra e levanta questões como: Será possível realmente o ser humano chegar ao núcleo da Terra? Verdadeiramente a Terra é constituída pelos componentes representados no filme? Por que os seres humanos conhecem mais sobre o espaço sideral do que o interior da Terra?

Ainda, nessa fase, foi oportunizado aos alunos momentos de organização e gerenciamento das atividades realizadas nos grupos, pois a confecção de paródias, dos vídeos, e de maquetes ficou sob a responsabilidade deles, cabendo ao professor a função de orientador.

Fase 3: Os resultados

Nessa fase, foram colocados em circulação os resultados dos trabalhos realizados pelos alunos, o que ocorreu em três momentos distintos: no primeiro, em sala de aula, cada grupo apresentou para os colegas. Já no segundo, em evento organizado pela escola foi realizada a apresentação dos resultados para a comunidade escolar e o terceiro foram publicizados, em redes sociais, os vídeos e

fotos das apresentações das maquetes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para que se alcance êxito no objetivo de ensinar a Geografia na escola, faz-se necessário possibilitar que os alunos conheçam os conceitos trabalhados.

O professor tem um papel fundamental neste processo de assimilação e produção de conhecimento, desembaraçando conteúdos inerentes a Geografia, para que eles possam ser proveitosos na formação do aluno.

Nesse sentido, o ensino em sala de aula é um grande desafio e exige do professor, além de aulas expositivas e dialogadas, uma didática diferenciada capaz de desenvolver os seus alunos, fazendo com que eles sejam participativos, críticos e que de fato produzam o saber geográfico escolar. (STEFANELLO, 2009, p. 106).

Esse trabalho foi realizado com os alunos da primeira série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), a escolha da turma para a realização dessa proposta, foi devido ao fato de que esta turma conta com duas aulas semanais (uma hora de duração cada) de aula, as demais turmas de Ensino Médio Regular, conta com apenas uma hora aula semanal, sendo desse modo, mais complexo propor esse tipo de atividade.

Durante a realização da proposta, os alunos demonstraram entusiasmo ao realizá-la, o que destaca a importância de se utilizar atividades diversificadas sobre o mesmo assunto. É o que se observa nos resultados a serem apresentados a seguir:

1. As maquetes

A maquete permite uma concreta manipulação e visualização, em terceira dimensão (3D), de diferentes dados e informações construída a partir de uma base cartográfica plana, em duas dimensões (2D), podendo ser usada, principalmente, por estudantes que ainda apresentam um nível de abstração insuficiente para a interpretação de mapas. Sendo assim, a disciplina de Geografia permite desenvolver vários trabalhos práticos, dentre eles a confecção de maquetes.

A seguir apresentamos os resultados das atividades de construção de maquetes realizadas pelos alunos, a partir de pontos selecionados por eles sobre o tema Dinâmica da Terra.



Figuras I e II: Apresentação com maquete confeccionada pelos alunos sobre Vulcão e Tipos de Placas tectônicas

Fonte: arquivo da professora

O objetivo do grupo com a maquete era mostrar o vulcão e os tipos de placas tectônicas, sendo as divergentes, convergentes e transformantes, e também esclarecer que o vulcanismo ocorre nos limites das placas tectônicas, especialmente, quando estas afastam-se uma das outras. Ao se afastarem, o magma do interior da Terra é extravasado, pressionando a superfície logo acima, formando um vulcão, que jorrará magma para o exterior.

Foi possível notar, durante a apresentação, o empenho e a criatividade do grupo ao construir a maquete com riqueza de detalhes, bem como na clareza e objetividade das falas de cada componente do grupo, desse modo, confirma-se o que escreve Oliveira in Almeida, (2010, p.25), quando afirma que “a aprendizagem do espaço é muito importante para a sobrevivência do organismo humano e, dadas as proporções do espaço terrestre, o homem necessita manipular esse espaço de forma vicária ou simulada”.

Para a construção da maquete, os alunos reciclaram papel que utilizado na confecção do vulcão, segundo eles, a escolha foi pensada como forma de minimizar o gasto de material, pois os papéis foram coletados na própria sala de aula.



Figuras III e IV – Maquete sobre Eras Geológicas

Fonte: arquivo da professora

O grupo confeccionou a maquete mostrando que há cinco eras geológicas distintas: Arqueozoica, Proterozoica, Paleozoica, Mesozoica e Cenozoica, com o

objetivo de apresentar as alterações da crosta terrestre que possibilitaram em que estas fossem classificadas como eras geológicas.

Ficou evidenciado na apresentação do grupo, que a construção da maquete propiciou que compreendessem o assunto, pois ao construí-la buscaram leitura variadas, assistiram a vídeos e visualizaram imagens, a fim de reproduzi-las de modo que os interlocutores pudessem entender cada uma das eras.

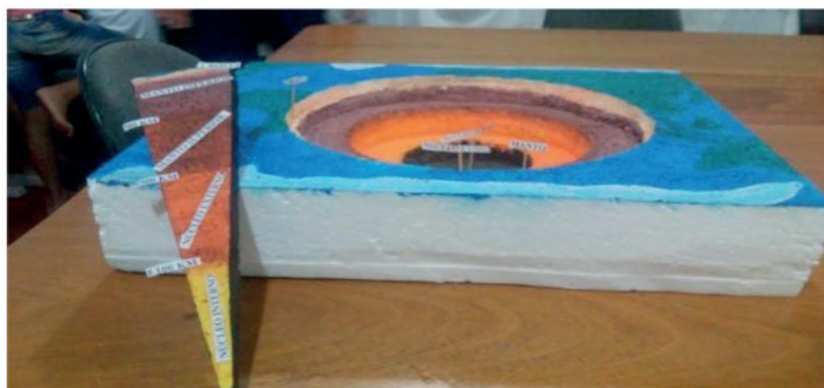


Figura V- Maquete Estrutura interna da Terra

Fonte: arquivo da professora

O objetivo do grupo era apresentar a estrutura interna da Terra, mostrando que ela é constituída, basicamente, por três camadas: a crosta terrestre, o manto e o núcleo.

Durante a apresentação do grupo, notou-se que os componentes do mesmo haviam se preparado para a exposição do assunto, como também ficou perceptível que eles o compreenderam, pois compartilharam o aprendizado e se envolveram com o tema, não ficando dispersos se comparado a aulas expositivas sobre o assunto. “Com a maquete é possível ver o que está sendo explicado e isso ajuda a entender o que está sendo trabalhado.” (Opinião de um aluno).

A maquete possibilitou aos alunos partir de uma visão do bidimensional para a visão tridimensional dos fatos representados, aproximou-se o que era abstrato para um fato real e concreto.

2. As paródias apresentadas em vídeos

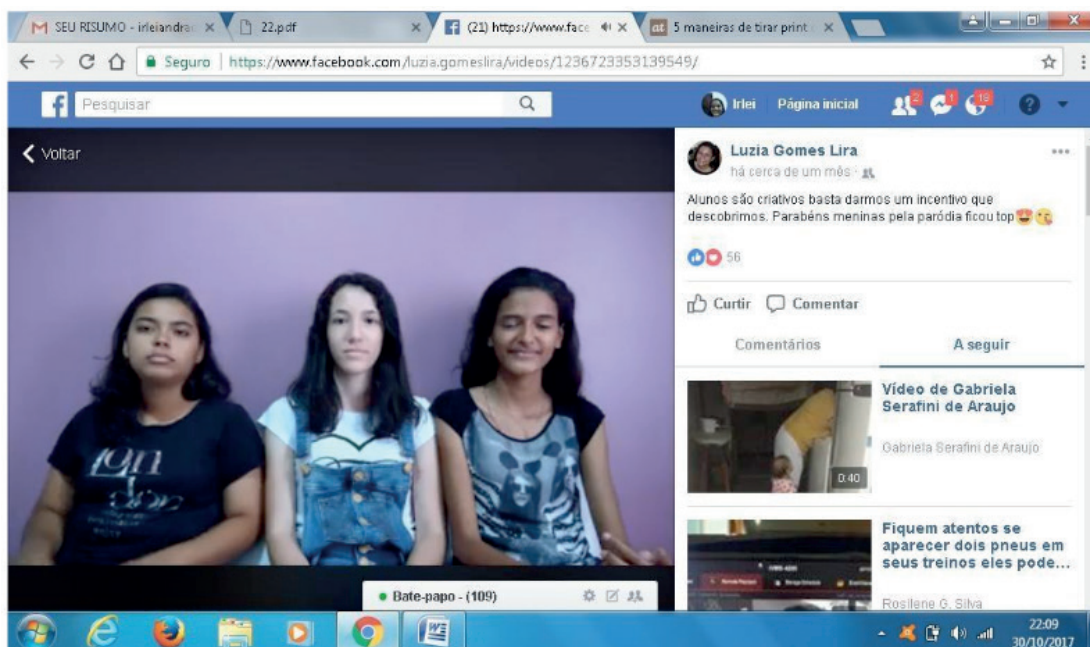
Práticas pedagógicas atrativas, animadas, motivadoras para os alunos e que considerem os conceitos geográficos, podem ser realizadas a partir de propostas que integrem a música e a tecnologia, nesse sentido, Castrogiovanni (2013, p. 39) afirma que: “A tecnologia cria um leque de sedução que a escola muitas vezes não consegue aproveitar”. Dessa forma e buscando se apropriar das possibilidades tecnológicas disponíveis, foi proposto aos alunos que transformassem o conteúdo escolhido por eles, para aprofundamento, em paródias, e feitas as paródias, que as

apresentassem em vídeos. Assim a atividade consistia em parodiar uma música do gosto do grupo, colocando como letra o conteúdo estudado e já selecionado, e após que realizassem a gravação em vídeo do grupo apresentando a paródia, que seria exibido para a turma em sala de aula, no evento de Mostra pedagógica da escola e publicizado nas redes sociais, conforme, mostra-se a seguir.



Figuras VI e VII – Vídeos de paródias criadas pelos alunos

Fonte: <https://www.facebook.com/luzia.gomeslira/videos/1239745482837336/> Acesso em: 29 out. 2017.



Figuras VI e VII – Vídeos de paródias criadas pelos alunos

Fonte: <https://www.facebook.com/luzia.gomeslira/videos/1236723353139549/> Acesso em: 29 out. 2017.

Essa atividade possibilitou que talentos musicais fossem revelados, como

também mostrou que unir atividades que os alunos gostam com as atividades escolares propicia que os assuntos, antes avaliados como chatos e difíceis, tornam-se prazerosos e divertidos, comprovando que a utilização das artes como recursos didáticos é uma prática mais que aplicável, com eficácia (quando o trabalho é adequado), pois construída socialmente, a música, por exemplo, é capaz de gerar intimamente os símbolos (abstração) que liguem o objeto observado ao sujeito observador (generalização), constituindo assim um conceito mental, ou seja, um aprendizado (SILVEIRA, 2010, apud COUTO, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se, com os resultados do trabalho realizado, que a aprendizagem de Geografia, torna-se mais produtiva com a utilização de atividades diversificadas sobre o mesmo tema, pois desse modo, atinge-se a quase totalidade na aprendizagem dos alunos. Também possibilita o desenvolvimento da criatividade e da aprendizagem de conceitos importantes através da produção e construção de atividades práticas.

Após a finalização, destacam-se com pontos positivos a interação entre professor e alunos, o trabalho em equipe, o fato de disponibilizar diferentes formas para trabalhar o mesmo conteúdo, a responsabilidade passa a ser desenvolvida e aprimorada.

Também foi perceptível o quanto tais instrumentos possibilitam o aprendizado, e o quanto tornam os alunos ativos em todo o processo. Estes tiveram autonomia sobre o que fizeram, e isso ficou claro nas apresentações realizadas, nas explicações que os mesmos davam ao público que visitava seus trabalhos.

E ainda, colocou-se em evidência que a prática docente e principalmente para os professores de geografia, é de suma importância buscar recursos didáticos que propicie que os assuntos sejam trabalhados de forma concreta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CALLAI, Helena; Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos. et al (Org). **Geografia em sala de aula** – práticas e reflexões. 4 ed. Porto Alegre: UFRGS. 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. – 10. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 11-70.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. Caderno Cedes. V. 25, N. 66, maio/ago, 2005.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: ALMEIDA, R.D. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2010. p.15-41.

O NUCLEO: **Missão ao centro da Terra**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yxjr37y9-hQ> acesso em: 22 ago.2017.

PEREIRA, E. M. A. (Org) **Cartografias do Trabalho Docente**. Mercado de Letras, p. 183-206. SP. 2007

SANTOS, Milton. Pensar já é uma Ação. **Jornal do Brasil**. São Paulo:28 de março de 1999,Caderno B, p. 4.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças. In: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Referenciais

Curriculares do Ensino Fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural. Secretaria de Educação e Cultura / Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010, p.159-218.

STEFANELLO, Ana. C. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009. 159p.

TERREMOTO. Del terremoto de Mexico 2017. [S.l.], 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XqmhOWn-vXo> .

PRODUÇÃO SONORA, SEMIÁRIDO E POLÍTICA: OS SPOTS PRODUZIDOS PELA ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO – ASA EM 2016

Data de aceite: 02/01/2020

Anaelson Leandro de Sousa

Universidade do Estado da Bahia/UNEB,
Departamento de Ciências Humanas, Campus III,
Juazeiro/BA

RESUMO: Os novos espaços de interação proporcionados pela internet têm modificado as práticas de produção e consumo de conteúdos sonoros. Essa nova realidade tem possibilitado que muitas organizações sociais realizem no âmbito da educação não formal os próprios conteúdos, tornando-se assim, produtores de áudio no ambiente digital. O objetivo deste trabalho é analisar a série de *spots* produzidos pela Assessoria de Comunicação da Articulação Semiárido Brasileiro - ASA, no ano de 2016, disponibilizados em seu site, e empregando a metodologia Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

PALAVRAS-CHAVE: Rádio; Spot; Análise de Conteúdo; Semiárido

SOUND, SEMIÁRIDO AND POLICY
PRODUCTION: SPOTS PRODUCED BY
ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO -
ASA IN 2016

ABSTRACT: The new spaces of interaction

provided by the internet have changed the practices of production and consumption of sound content. This new reality has enabled many social organizations to carry out their own content within non-formal education, thus becoming audio producers in the digital environment. The objective of this paper is to analyze the series of spots produced by the Communication Department of the Articulação Semiárido Brasileiro - ASA, in 2016, made available on its website using the Content Analysis methodology (Bardin, 2016).

KEYWORDS: Radio; Spot; Content analysis; Semiárido.

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa o material sonoro produzido pela Assessoria de Comunicação da organização Articulação Semiárido Brasileiro – Asa, com sede em Recife, PE. Dentre os variados produtos sonoros, selecionamos o gênero Spot para constituir o *corpus* de nossa pesquisa. Usando como metodologia a Análise de Conteúdo, recortamos apenas os áudios de menor duração no ano de 2016 e disponível no endereço: <https://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots>

Consideramos que o material produzido

pela organização social é recurso de educação não formal, e de uso não comercial, pois seu conteúdo, em boa parte, falava na melhor forma de lidar com tecnologias rurais (por exemplo: produção cisternas de cimento para captação de água da chuva). As hipóteses que nortearam nosso percurso foram: as organizações sociais, como a ASA, têm usado o espaço da internet para a socialização de produtos sonoros para públicos estratégicos sobre a convivência com o Semiárido, constituindo assim uma forma de educação não formal? Ao produzirem seus conteúdos sonoros e disponibilizá-los em rede, as mesmas gozam de liberdade editorial para definir sua audiência sem a mediação de outros agentes?

A Articulação Semiárido Brasileiro - Asa é uma rede formada por cerca de 3 mil organizações da sociedade civil e a sua missão é o fortalecimento desse público na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e convivência com o Semiárido, tendo como referência valores culturais e de justiça social.

A ASA começou a ser constituída no ano de 1999 a partir de experiências anteriores acumuladas em diversos estados nordestinos. O evento que impulsionou a sua ampliação foi a 3.^a Conferência das Partes da Convenção de Combate à Diversificação e à Seca (COP 3), organizada pela Organização das Nações Unidas. A partir desse momento a Asa dedicou-se na elaboração do programa de construção e divulgação de cisternas. Essa ação proporcionou o Programa de Formação e Mobilização para a Convivência com o Semiárido: um Milhão de Cisternas Rurais – conhecido pela sigla P1MC.

Duque (2008) ao analisar o modelo agrário do semiárido nordestino aponta que os pequenos produtores não são priorizados e que os programas assistenciais de emergência não são suficientes para garantir-lhes a qualidade de vida. Para a pesquisadora esse tipo de auxílio não disponibiliza para as famílias agricultoras os meios e recursos essenciais para garantirem uma produção que satisfaça as suas necessidades. “O grande problema é propor um modelo de desenvolvimento que seja sustentável, ou seja, no caso do semiárido, que permita às famílias 'conviver' com o semiárido, e não lutar contra a seca” (p.135).

Brochart (2013) mostra que o trabalho realizado pela ASA estabeleceu formas de interação social tanto com as famílias dos agricultores e agricultoras quanto com as instituições e movimentos sociais que os congregam em suas demandas (p.73).

A comunicação tem sido a estratégia mais importante na ampla missão de trabalhar a convivência com o Semiárido. Brochart (2013) aponta que a política de comunicação da ASA apresenta fortes elementos de popular associada a novas tecnologias; também busca a profissionalização de suas atividades, bem como a inserções de seu material nos meios de comunicação midiáticos como mídia espontânea. A divulgação de suas campanhas é uma forma de legitimar suas

ações. “Sendo a ASA uma rede, a comunicação são seus fios de ligação. São as artérias comunicacionais que possibilitam a oxigenação e a nutrição dos temas, a tomada de decisões, a manutenção da identidade desse coletivo, que une os pontos” (idem, p.84).

No caso específico de nossa investigação vamos considerar a comunicação sonora produzida pela Assessoria de Comunicação da ASA, que é disponibilizada para seus grupos de articulação, e para emissoras de rádio comunitário, educativo e comercial, como material de educação não formal.

Essa comunicação sonora produzida e disponível na internet tem mudado aos poucos o conceito de recepção. Tem equivalência com a linguagem do rádio tradicional (do tempo cronológico), e ainda sinaliza para outro ambiente com maior interatividade e troca de experiências.

Para Kischinhevsky (2012) a ideia de limitar o rádio somente às ondas eletromagnéticas é condená-lo a um papel cada vez mais secundário, diante do crescimento da internet comercial e do processo de convergência de mídias.

...não faz mais sentido discutir os limites do radiofônico, mas sim debater, pesquisar, analisar suas diversas modalidades, suas interfaces, prestando especial atenção às mudanças em andamento em termos de linguagem, práticas interacionais, rotinas produtivas, emergência de novos atores no mercado, estratégias de circulação e hábitos de escuta (KISCHINHEVSKY, 2012, p.63).

De acordo com o pesquisador espanhol Cebrián Herreros (2008b, p.24), o rádio tradicional deve buscar na internet uma forma de ampliar a sua difusão para outros campos. O autor denomina de “ciberradio” a presença do rádio na internet e acredita que essa nova possibilidade possa integrar outras inovações que tenham o som como núcleo expressivo.

Emerge un mundo sonoro detrás de esta denominación que abarca todo el fenómeno sonoro de Internet o procedente de otras modalidades internas o externas de la Red. Todo ello es posible gracias al paso a la web 2.0 que repercute de manera transversal en todos los grandes cambios en Internet hasta dar el salto a una nueva concepción comunicativa basada en el desarrollo de redes sociales. En este caso interesan las redes sociales centradas en el audio como prolongación de la ciberradio (CEBRIÁN HERREROS, 2008b, p. 134).

Para Bufarah Júnior (2001) as novas possibilidades geradas pela relação rádio/internet estabeleceram uma nova relação entre as emissoras e seus ouvintes. “Nesse processo de interação, no qual a relação homem e máquina é extrapolada pela forma de construção escolhida pelo usuário, através das interfaces www, o ouvinte de rádio amplia seu acesso à emissora com base em novas ferramentas multimídia (p.152-153).

Trigo-de-Souza (2003) identificou no Brasil três grandes categorias de rádio na

Internet: 1 - as rádios offline, que estão presentes na rede institucionalmente. Seu objetivo é a divulgação do nome (marca) da emissora e de seu trabalho no dial; 2 - as rádios online, que disponibilizam programações radiofônicas pela Internet; 3 - as NetRadios que são criadas exclusivamente para a rede. Neste trabalho nos interessa saber sobre a produção sonora disponível na rede de computadores que disponibiliza o serviço de armazenamento conhecido como programação *on demand* – um tipo de repositório com arquivo de programas, vinhetas, spots, e outros materiais que possam ser disponibilizados para consultas em qualquer tempo.

Para Trigo-de-Souza (2002-2003) na programação *on demand*, “a recepção é feita de acordo com o interesse do ouvinte, possibilitando novas consultas e descaracterizando essa necessidade de o ouvinte estar ao alcance do rádio no momento em que a programação está sendo emitida” (p.94). No entanto, a pesquisadora deixa claro que nem tudo fica *on demand*, pois se o ciberouvinte não precisa gravar o arquivo, ocupando espaço no disco rígido de seu computador para ouvi-lo, a emissora tem de utilizar os espaços em seu servidor para deixar o produto disponível para a audição. “Isso exige uma triagem por parte dos responsáveis pela emissora, buscando aquilo que possa interessar mais ao internauta e que não seja perecível” (TRIGO-DE-SOUZA 2002, p. 22).

SPOT

A linguagem radiofônica, também veiculada na internet, do ponto de vista da semiótica, é definida por Balsebre (2005) como um “conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas pelos sistemas expressivos da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio” (p. 329). Esses elementos quando reunidos apresentam característica verbo-voco-sonoplásticas. Silva (1999) afirma que há certo equilíbrio na realização do produto quando entra em equivalência o texto (verbal) e a sonoplastia (não verbal): “Trata-se da transmutação do verbal em sonoplastia (efeito sonoro e trilha) e da sonoplastia em verbal num processo de equivalência, justaposição de sentidos em que paralelismo e simultaneidade se equilibram” (SILVA, 1999, p.81).

Além da definição dos conceitos de Silva (1999) e Balsebre (2005), outro aspecto que devemos considerar é a morfologia dos spots. A primeira delas leva em conta a sua temporalidade reduzida, com duração abaixo de 1 minuto (padrão comercial de 15, 30, 45 e 60 segundos); pode ser produzido de forma avulsa ou seriada; e em certos casos, a regra padronizada de duração não é seguida quando sua produção é alheia aos interesses comerciais.

Apesar da variedade de formas que o spot possa apresentar, podemos estruturá-lo com as seguintes etapas: **abertura** (sonora ou vocal); **ambientação** (dramatização com cenário de fundo, diálogo com personagens ou locutores, locução com música

de fundo, locução com efeito sonoro); e **finalização** (corte/ruptura para incluir mensagem de reforço. Geralmente o spot é finalizado por um *slogan*: mensagem sintética de cunho comercial ou educativo).

O encerramento do spot é o momento mais valorizado, pois tende a concentrar uma mensagem firme com poucas palavras. Geralmente, caminha para uma sentença imperativa, que orienta ou sugere ao ouvinte uma ação com propósitos comerciais ou educativos. “Por exemplo, um hálito refrescante aproxima as pessoas e, a vacinação pode salvar a vida do seu filho” (McLeish, 2001, p. 99).

Barbosa Filho (2003, p.126) define o spot como comercial com locução que pode ser apoiada por trilha sonora, efeitos e ruídos” (p.126). Para McLeish (2001) o spot é uma sentença curta associada a intenção do produto com um efeito conhecido e desejável.

Silva (1999) ao analisar as características verbais do spot alega que o seu texto torna-se a melhor expressão da linguagem radiofônica, pois as poucas palavras conseguem articular conceitos e ideias sobre um produto, serviço ou instituição (1999, p.40).

Apesar de o spot ter na sua origem um propósito comercial orientado para o consumo, nos últimos anos, o gênero vem sendo utilizado para a divulgação e mensagens educativas, não somente no rádio, mas na internet.

METODOLOGIA

A metodologia melhor adequada para análise do conjunto de spots é a Análise de Conteúdo – AC. Para Bardin (2016) trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam uma inferência de procedimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto; as comunicações (2016, p. 37).

A Análise de Conteúdo indica que o primeiro contato com o material deve ser a Leitura Flutuante. Esse procedimento possibilita escolher o que deve ser pesquisado. Passada essa etapa agora já é possível demarcar o *corpus* da pesquisa. Bardin define *corpus* como o conjunto de documentos que podem ser submetidos aos procedimentos analíticos. “E sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (2002, p. 97).

Essa definição de *corpus* possibilita que na sequência seja realizado o Recorte de Texto, e nele o analista deverá visualizar as dimensões quantitativas e qualitativas do material. No primeiro é preciso explicitar a composição do material; no segundo, é possível lançar inferências a partir das partes expostas de seu conteúdo. O passo adiante é o agrupamento das informações que possam ser esquematizadas a partir da constituição de uma Grade Temática.

Ao levar em consideração o caminho proposto por Bardin (2002;2016) foi realizada uma Leitura Flutuante no material sonoro disponível no site da ASA. Dentre os gêneros sonoros presentes optamos pelo spot devido a sua representatividade e regularidade. Durante o Recorte de Texto selecionamos os spots produzidos no ano de 2016, pois o conteúdo deles apresentou outros propósitos diante da conjuntura política e social nesse período. Sendo assim, por último foi constituída a seguinte Grade Temática:

Spots	Duração	Postagem	Visualizações até 07.10.2019
1.A medida certa	2 min e 29 s	02.03.2016	244
2.Reaproveitamento de água	1 min e 52 s	23.03.2016	386
3.Sendo uma Agricultora Experimentadora	1 min e 52 s	07.04.2016	168
4.Caravana Territorial da Bacia do Rio Doce	1 min e 33 s	20.04.2016	174
5.Semiárido pela democracia	1 min	27.04.2016	375
6. Semiárido pela Democracia, e a Representatividade?	44 s	01.06.2016	334
7. Semiárido pela Democracia, e o nosso voto?	51 s	07.06.2016	9.820
8. Semiárido vivo – profetas da chuva e clima político	1 min e 22 s	13.06.2016	349
9. Semiárido pela Democracia, e a educação?	1 min e 9 s	22.06.2016	352
10. Caravana Popular em Defesa da Democracia	43 s	06.07.2016	318

TABELA 1 - Spots produzidos pela Ascom ASA em 2016

Fonte: o autor

Nos spots produzidos pela equipe de comunicadores da Articulação Semiárido Brasileiro – ASA verificamos que o material foi postado entre os meses março e julho e que permaneceram disponíveis para audição e, conseqüentemente *download*. (baixar arquivo em computador). No site foi possível consultar quantas vezes o spot foi visualizado, pois o suporte indicava a quantidade de visualizações.

As peças foram gravadas com dois locutores (voz masculina e feminina) e a duração dos mesmos não obedeceu as regras comerciais de produção. Portanto, a duração foi desigual entre eles.O menor spot teve 43 segundos, enquanto o maior chegou a quase 2 minutos e meio.

O *slogan* foi uma parte integrante do spot que não esteve presente em todas as peças. O *slogan* é uma frase de efeito que resume a ideia geral da peça, e mesmo

assim também não foi padronizado: “Semiárido pela democracia e sem nenhum direito a menos” e “Semiárido vivo, nenhum direito a menos” apareceram em poucos spots.

O encerramento teve a função de assinatura, reconhecendo seus autores, e foi descrita da seguinte forma: “Articulação para o Semiárido – Asa, com apoio do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome”. No entanto, essa assinatura seguiu sem variação e esteve ausente em boa parte dos spots.

RESULTADOS

O mapeamento dos spots a partir da Grade Temática (TABELA 1) possibilitou estabelecer grupos diferentes de conteúdos no período pesquisado. Identificamos de março a julho de 2016 os seguintes temas: Educativos, Informativos e Político/ideológico.

Os spots educativos foram postados no meses de março e abril. Foram 3 spots sobre como construir uma cisterna, aproveitamento de água e o papel da mulher como agricultora experimentadora (protagonistas na convivência com o Semiárido). Neles, os dois locutores apresentaram os temas de forma didática e criativa e com longa duração, com média dois minutos.

Os spots informativos, porém, ocorreram em menor número e em duas oportunidades. O objetivo era mobilizar para caravanas na bacia do Rio Doce, Espírito Santo, e em Pernambuco. O primeiro, postado em abril, de cunho ambiental, foi motivado pelo rompimento da barragem de Mariana, MG, sob responsabilidade da empresa Samarco Bhp, que afetou grande extensão do Rio Doce; o outro, de cunho político, postado em julho, tratou de uma convocação em defesa da democracia.

A metade dos spots veiculados tiveram temas político/ideológico. As postagens foram concentradas no mês de junho e questionavam o processo de impeachment sofrido pela presidente Dilma Rousseff. Nesses spots foram produzidas críticas sobre a representatividade de seu substituto Michel Temer, bem como a legitimidade do processo eleitoral. Os outros spots denominados político/ideológico valorizaram a política de ampliação dos institutos federais como herança positiva dos governos anteriores e, também, que o processo de impeachment, ou seja, o impedimento da presidente da república foi um “golpe”.

Identificamos um aumento nas visualizações dos spots com temas políticos. Os dados foram monitorados até o dia 7 de outubro de 2019, e o spot 7 (Semiárido pela democracia, e o nosso voto?) obteve a marca de mais de 9 mil visualizações, um número mais de 20 vezes maior que o segundo spot mais visualizado.

O spot 7 foi iniciado com o som de uma urna eleitoral eletrônica insistente, representando os 54 milhões de votos que Dilma Rousseff recebeu nas eleições

presidenciais. O spot segue com o seguinte texto: “mas com o golpe nada disso é respeitado (sinal sonoro). A decisão do povo é esmagada, e a decisão dos golpistas é esmagar o povo (entra slogan). Semiárido vivo, nenhum direito a menos”.

Retomando a nossa hipótese percebemos o quanto a internet tem modificado a produção de conteúdos sonoros. Se antes as audiências estavam acostumadas ao fluxo contínuo das rádios, e a obsolescência de sua programação, o mesmo não ocorre quando elas escolhem o ambiente da rede mundial de computadores. A internet possibilita ir além das práticas convencionais de rádio, pois a capacidade de armazenamento de arquivos de som permite que a audição aconteça a qualquer momento – lembrando que essa prática pode garantir uma longevidade maior do produto, bem como a sua capacidade de compartilhamento através de links.

As mudanças que presenciamos nos hábitos de escuta favorecem que novos atores apareçam como protagonistas nesse novo modelo de interação (KISCHINHEVSKY, 2012). É o caso da sociedade civil organizada que encontra nessa possibilidade as condições de efetivação de suas demandas de comunicação. É no ambiente *on demand* (TRIGO-DE-SOUZA, 2002 e 2003) que essas organizações produzem conteúdos próprios, sem interferências de outros agentes. Seria a realização do “aparelho de comunicação” que postulava o Brecht sobre o potencial coletivo e educador do rádio?

CONCLUSÃO

O que podemos inferir sobre os spots produzidos pela assessoria de comunicação da Articulação Semiárido Brasileiro? O que seu conteúdo nos mostra? Em 2016 a produção foi inicialmente direcionada para a educação ao valorizar temas pertinentes a convivência com o Semiárido. No entanto, a linha editorial da produção sonora foi modificada quando temas da política nacional permearam o espaço da educação.

O engajamento político só foi possível graças a liberdade que a internet oferece, foi isso que redirecionou o conteúdo dos spots. Aparentemente, tudo leva a crer que um desses spots tenha “viralizado” e obtido um número extraordinário de acessos. Não cabe julgar a pertinência ou não da militância, e sim mostrar que nesse tempo o som continuará valorizado, seja no novo rádio ou produção de áudio independente.

A reflexão final é a que a internet ajuda a quebrar o monopólio das rádios tradicionais e, ao mesmo tempo, possibilita que outras estruturas possam produzir conteúdos a partir de suas idiossincrasias.

REFERÊNCIAS

- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **A medida certa**. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019.7.
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Caravana popular em defesa da democracia**. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019.7.
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Caravana territorial da bacia do Rio Doce**. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Semiárido pela democracia**. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 4 maio. 2017.
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Semiárido pela democracia, e a educação?** . Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Semiárido pela democracia, e a representatividade?** Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Semiárido pela Democracia, e o nosso voto?** . Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Semiárido vivo - profetas da chuva e clima político**. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Sendo uma agricultora experimentadora**. Arquivo sonoro. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019..
- ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Reaproveitamento de água**. Arquivo sonoro. Disponível em: < <http://www.asabrasil.org.br/radio-asa/spots> > Acesso em: 7 outubro. 2019.
- BACHELARD, Gaston. Devaneio e Rádio. In: MEDITSCH, Eduardo (Org). **Teorias do Rádio: textos e contextos**. 1.ed.vol.1. Florianópolis: Insular, 2005.
- BALSEBRE, Armand. A linguagem radiofônica. In: MEDITSCH, Eduardo (Org). **Teorias do Rádio: textos e contextos**. 1.ed.vol.1. Florianópolis: Insular, 2005.
- BARBOSA FILHO, André. **Gêneros Radiofônicos**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro . Lisboa, Edições 70, 2002.
- _____. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BROCHARDT, Viviane dos Santos. **Comunicação popular na construção de políticas de acesso à água no Semiárido: a experiência da Asa**. 2013. 231f. Dissertação (mestrado em Comunicação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BUFARAH JÚNIOR, Álvaro. O pioneirismo do rádio levado à internet brasileira. In: CUNHA, Mágda R. da; HAUSSEN, Doris Fagundes. (Org.) **Rádio brasileiro: episódios e personagens**. (Coleção Comunicação, 29), Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano. A criatividade no contexto do rádio atual. In MEDITSCH, Eduardo; ZUCULOTO, Valci. (Org.) **Teorias do Rádio: textos e contextos**. v.3, Florianópolis: Insular, 2008a.

_____. **La radio en Internet: de la ciberradio a las redes sociales y la radio móvil.** 1 ed. Buenos Aires: La Crujía, 2008b.

DUQUE, Ghislaine. "Conviver com a seca": contribuição da Articulação do Semi-Árido/ASA para o desenvolvimento sustentável. Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 17, p. 133-140, jan./jun. Editora UFPR, 2008.

*KISCHINHEVSKY, Marcelo. Rádio social – Uma proposta de categorização das modalidades radiofônicas. In.: DEL BIANCO, Nélia R. (Org). **O Rádio Brasileiro na Era da Convergência.** (E-book coleção GP'S: grupos de pesquisa, v.5), São Paulo: Intercom, 2012.*

MCLEISH, Robert. **Produção de Rádio: um guia abrangente de produção radiofônica.** São Paulo: Summus Editorial, 2001.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Júlia Lúcia de Oliveira Albano da. **Rádio: Oralidade Mediatizada.** São Paulo: Annablume, 1999.

TRIGO-DE-SOUZA, Lúcia Maria. **As categorias de rádio na internet. Idade Mídia: Revista da Faculdade de Comunicação Social/ Fiam-Faam Centro Universitário,** São Paulo, vol. 1, n.2, p. 17-26, 2º sem, 2002.

_____. **Rádios.Internet.br: o rádio que caiu na rede...** Revista USP, São Paulo, nº 56, p. 92-99, dez/fev, 2002-2003.

SALOMÃO, Mozahir. **Jornalismo radiofônico e vinculação social.** São Paulo: Annablume, 2003.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM E GAMIFICAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 02/01/2020

Anibal Lopes Guedes

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Erechim – RS

Fernanda Lopes Guedes

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – IFSUL
Sapucaia do Sul - RS

Eliane Schlemmer

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo - RS

RESUMO: Um projeto de aprendizagem motiva-se pela curiosidade e interesse dos sujeitos, além de dúvidas e certezas provisórias sobre uma determinada realidade. Quando se articula um projeto de aprendizagem dentro de um contexto gamificado, pode-se promover uma aprendizagem mais significativa aos sujeitos, motivada intrinsecamente por seus anseios e realidades. Neste sentido este artigo evidencia uma experiência no ensino superior envolvendo projetos de aprendizagem gamificados (PAG) na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. Dessa forma, a experiência permitiu observar que o PAG possa ser pensado enquanto um jogo educativo desenvolvido a partir de realidades já existentes como forma de modifica-las. Além disso, o PAG pode ser visto enquanto

uma proposta metodológica útil, adequada e produtiva no contexto educativo; isso se deve em virtude da coexistência entre metodologias já conhecidas pelos sujeitos, além de outras metodologias que surgiram após as reflexões sobre o próprio PAG. Somado a isso, o PAG configura-se também enquanto uma produção audiovisual, visto que os sujeitos relacionaram o seu desenvolvimento aos vídeos desenvolvidos no componente curricular de Informática Básica e tal proposta, também, possibilitou que eles pudessem retratar a realidade onde se encontram inseridos. Por fim, um PAG também pode resultar em um novo PAG e/ou projeto de ensino que pode ou não gerar um jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Aprendizagem Gamificado. Gamificação. Gamificação no Ensino Superior.

ABSTRACT: A learning project motivated by the subjects' curiosity and interest, as well as provisional doubts and certainties about a given reality. When articulating a learning project within a gamified context, one can promote a more meaningful learning to the subjects, intrinsically motivated by their desires and realities. In this sense, this article highlights an experience in higher education involving Projetos de Aprendizagem Gamificados (PAG) at the Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Thus, the experience allowed

us to observe that the PAG can be thinking as an educational game developed from existing realities as a way to modify them. In addition, PAG be seen as a useful, appropriate and productive methodological proposal in the educational context; this is due to the coexistence between methodologies already known by the subjects, in addition to other methodologies that arose after the reflections on the PAG itself. Added to this, the PAG also configured as an audiovisual production, since the subjects related its development to the videos developed in the Basic Informatics curriculum component and such proposal allowed them to portray the reality where they inserted. Finally, a PAG may also result in a new PAG and / or teaching project that may or may not generate a game.

KEYWORDS: Projetos de Aprendizagem Gamificados. Gamification. Gamification in University.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem por projetos se referem a questões formuladas pelo(s) sujeito(s) que irão desenvolver o seu(s) próprio(s) conhecimento(s), a partir de seu(s) conhecimento(s) prévio(s) (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999).

O projeto de aprendizagem é motivado a partir da curiosidade e do interesse dos sujeitos, além de dúvidas e certezas provisórias sobre um determinado problema a ser investigado, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo (SCHLEMMER, 2002; NICHELE, 2015). Dessa forma, os sujeitos "[...] identificam e elaboram critérios de julgamento sobre a relevância do assunto em relação a determinado contexto." (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 67).

Diferindo de um projeto de ensino que é caracterizado por critérios externos arbitrários e formais, cujo foco é o de transmissão de conhecimentos, em que o aluno é considerado receptivo, enquanto que o professor é o agente do processo, além disso, a autoria fica sob a responsabilidade do professor (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999).

Assim, um Projeto de Aprendizagem, de acordo com Schlemmer (2002): aproxima-se dos sujeitos que viram agentes do processo de aprendizagem; favorece o desenvolvimento de concepções humanistas; desenvolve valores pedagógicos como a cooperação, comunicação, autonomia, criatividade, senso crítico, entre outros; permite um repensar da questão estrutural de cursos, bem como a organização curricular; questionamento da ideia de uma “versão única” da realidade.

A metodologia a partir de projetos de aprendizagem pode favorecer a aquisição de capacidades: autodireção, formulação de problemas, integração, tomada de decisão e comunicação interpessoal (SCHLEMMER, 2002).

Neste sentido, delinea-se este artigo cujo foco centra-se no desenvolvimento de experiências no Ensino Superior, utilizando Projetos de Aprendizagem numa

perspectiva gamificada, proposta por Guedes (2017).

Assim, na sequência explora-se o contexto do Projeto de Aprendizagem Gamificado, além da apresentação de uma experiência de um PAG no Ensino Superior e aprendizagens obtidas por meio do seu desenvolvimento, bem como discussões e conclusões.

2 | PROJETO DE APRENDIZAGEM GAMIFICADO

O Projeto de Aprendizagem Gamificado (PAG) é desenvolvido enquanto uma possibilidade de aprendizagem, partindo do estudo de referenciais sobre:

- Projetos de Aprendizagem – Fagundes, Sato e Maçada (1999), Schlemmer (2002), Saccol; Schlemmer e Barbosa (2011) e Nichele (2015);
- Gamificação – Zichermann e Cunningham (2011), McGonigal (2012), Santaella (2013), Vianna *et al.* (2013), Fardo (2013), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Carolei (2014), Alves, Minho e Diniz (2014), Scott, Sebastian e Basten (2014), Paz *et al.* (2015), Martins *et al.* (2015), Chou (2015), Paffrath e Cassol (2015), Schlemmer (2014a, 2015, 2016), Busarello (2016), Schlemmer e Lopes (2016);
- Projetos de Aprendizagem Gamificados – Guedes (2017).

Um PAG, pode ser estruturado em nível de um conjunto de atividades que envolvem (GUEDES, 2017):

- Interação com os jogos;
- Narrativa Interativa e Definição do Escopo;
- Estudo de diferentes abordagens tecnológicas;
- Desenvolvimento do PAG;
- Revisão estratégica do PAG.

As considerações sobre cada etapa são destacadas nas subseções a seguir.

2.1 Narrativa Interativa e Definição do Escopo

A narrativa interativa ou *storytelling* inicial tem como foco definir quais são as áreas problemáticas a serem investigadas e para as quais se busca uma solução (SCHLEMMER, 2014a, 2015, 2016).

Storytelling difere-se de narrativa transmídia, pois nesta “[...] cada obra se desdobra através de múltiplos meios de comunicação, em que cada texto faz uma valiosa e distinta contribuição para a história como um todo” (ANDRADE, 2015, p. 213).

Dessa forma, uma narrativa transmídia se refere ao processo de concepção

de um produto midiático que possa ser incorporado dentro de um filme, uma novela, uma mídia social, num jogo, entre outros (JENKINS, 2009). Já o *storytelling* aponta para o sujeito enquanto *iterator*, capaz de criar os seus cenários e definir os seus caminhos, a criar suas histórias que não são pré-definidas, mas desenvolvidas num estilo emergente de narrativa (ANDRADE, 2015).

Com ela é possível expandir a experiência de uma história de forma a interpretá-la, a partir de sua adaptação ao contexto sobre o qual ela se destina. O autor afirma que essa história pode ser feita de forma colaborativa entre os sujeitos e não se restringe a um personagem, mas a criação de um mundo.

“A combinação de uma boa história com os recursos midiáticos dos games influenciam no envolvimento do jogador através da interatividade que eles proporcionam. Nem todos os games são fundamentados em uma trama narrativa, mas na gamificação esse elemento pode ser bastante útil.” (FARDO, 2013, p. 54).

Assim, “é fundamental entender a narrativa como uma construção cognitiva, e não apenas como um texto de determinado formato.” (SCHWARTZ, 2014, p. 253).

Dessa forma, a narrativa é o fio condutor capaz de provocar o engajamento e a aderência inicial ao tema proposto, bem como ao seu contexto. Alves, Minho e Diniz (2014) provocam a reflexão a respeito do fato de a história ou a narrativa contada ter o potencial de engajar o público.

2.2 Estudo de Diferentes Abordagens Tecnológicas

No que se refere à tecnologia Pinto (2005) compreende como um conjunto de técnicas, instrumentos, máquinas, materiais, métodos, componentes eletrônicos ou ainda formas de se produzir alguma coisa. Trata-se, portanto, de um conjunto de “técnicas de que dispõe uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.” (p. 220).

Nesse sentido, Schlemmer (2006), classifica-a em três tipos: tecnologia analógica, tecnologia digital e tecnologia híbrida (mescla tecnologias analógicas e digitais). O termo analógico remete a uma relação ou semelhança entre coisas e fatos.

“A tecnologia analógica é aquela que opera com sinais analógicos, ou seja, lidos de forma direta sem passar por nenhuma decodificação complexa, com observação direta de variáveis. Os sinais analógicos são sinais contínuos, que variam em função do tempo e podem assumir infinitos valores dentro de determinados intervalos, ao contrário da tecnologia digital.” (MARCONDES FILHO, 2009, p. 443).

Já a origem do termo digital vincula-se ao processo primitivo de contagem, uma vez que deriva da palavra em latim *digitale* e refere-se aos dedos, que por sua vez deriva-se da palavra *digitus*, dedos da mão. Assim, digital é “[...] relativo a dígito

(algarismo) ou aquilo que trabalha exclusivamente com valores binários, como o computador.” (MARCONDES FILHO, 2009, p. 444).

Dessa forma, a tecnologia digital representa um campo de estudos dos circuitos digitais, que fazem uso de um sistema binário em que todas as quantidades representam dois números, 0 e 1 (MARCONDES FILHO, 2009).

Velloso (2015), elucida que na Computação, um dígito binário é denominado de *Binary Digit*, o que representa dois estágios: 0 (desligado) e 1 (ligado).

A partir dessa perspectiva inicial, os sujeitos são incentivados a interagirem com diferentes tecnologias, em especial as digitais e híbridas, cujo enfoque é o de desenvolver um PAG que estas diferentes abordagens.

2.3 Desenvolvimento do PAG

Nesta atividade estrutura-se o PAG, a partir da realização das atividades anteriores. Para conceber essa atividade, considerou-se pertinente o uso do *canvas* da gamificação proposto por Vianna *et al.* (2013).

De acordo com Osterwalder (2011), o *canvas* é considerado um mapa estrutural, funcionando com uma linguagem visual a fim de compreender todo o fluxo informacional de um modelo de negócios, mas que pode ser útil para quaisquer outras áreas, inclusive educacional.

O *canvas* é conceituado como “Um desenho [que] fornece a quantidade [...] de informações para permitir ao observador capturar a ideia [...]” (OSTERWALDER, 2011, p. 152). Além disso, o *canvas* é projetado a partir de notas adesivas que servem como portas ideias que podem ser adicionadas, removidas e deslocadas durante sua criação.

A partir do *canvas* da gamificação proposto por Vianna *et al.* (2013), acrescentou-se e/ou modificou-se alguns elementos referentes à proposta de Fardo (2013), Scott, Sebastian e Basten (2014), Alves, Minho e Diniz (2014) e Chou (2015), que desenvolveu o *Octalysis*. O *Octalysis* é um *framework* de jogos que permite analisar e construir estratégias sobre vários sistemas cujo o foco centra-se na ideia de um jogo divertido. Segundo o autor, a grande maioria dos *frameworks* de jogos focam nos sistemas e não nas pessoas. Isto é, os outros *frameworks* de jogos não focam nos sentimentos, motivações e engajamentos das pessoas que interagem com eles.

Cabe salientar que antes de pensar nas mecânicas e dinâmicas (M&D) do projeto de aprendizagem, é preciso refletir sobre: 1) Como desejo que os sujeitos se sintam a partir do projeto de aprendizagem? 2) Qual(is) objetivo(s) eu tenho (ou os sujeitos têm) com a experiência? Por isso, as atividades 1, 2 e 3 são primordiais para auxiliar neste sentido, pois orientam tais questionamentos (CHOU, 2015).

A partir das respostas a estes dois questionamentos, iniciou-se a reflexão sobre

os tipos de M&D mais adequadas, a fim de garantir que o sujeito se sinta daquela forma e que atinja aquele(s) objetivo(s) pretendido(s) (CHOU, 2015). Por isso elaborou-se o Esquema 1, tendo como embasamento Vianna *et al.* (2013), Fardo (2013), Scott, Sebastian e Basten (2014), Alves, Minho e Diniz (2014), Chou (2015) e Schlemmer e Lopes (2016).



Esquema 1 - *Canvas* do projeto de aprendizagem gamificado

Fonte: Adaptado de Vianna et al. (2013), Fardo (2013), Scott, Sebastian e Basten (2014), Alves, Minho e Diniz (2014), Chou (2015) e Schlemmer e Lopes (2016)

Pelo Esquema 1, percebeu-se o modelo de *canvas* do projeto de aprendizagem gamificado na perspectiva de uma construção colaborativa e cooperativa, discutida por Schlemmer (2014a, 2015, 2016), dentro de uma filosofia de *games for change*, proposta por McGonigal (2012) e Schwartz (2014).

McGonigal (2012), introduz a emergência contemporânea ao conceito de *games for change* no Brasil. “[...] vejo um futuro no qual os jogos estimulem nosso apetite pelo envolvimento, nos motivando e nos capacitando a estabelecer conexões mais fortes – e fazendo contribuições maiores – com o mundo à nossa volta. ” (MCGONIGAL, 2012, p. 20).

A partir disso, McGonigal (2012), afirma que os “jogos para mudança” têm como propósito mudar opiniões, atitudes e comportamentos dos sujeitos, de forma a desenvolver soluções para uma quantidade de problemas urgentes que se tem no mundo real, uma vez que muitos jogos são criados e há poucas evidências de que eles possam contribuir para esta mudança.

2.4 Revisão Estratégica do PAG

Esta atividade tem por finalidade, de acordo com Alves, Minho e Diniz (2014), verificar se a missão, o projeto, entre outros elementos, são compatíveis com a temática e a narrativa envolvidas. Nesta fase se estabelecem as aprendizagens e os processos de melhoria do próprio PAG.

3 | DISCUSSÃO SOBRE O PAG: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O PAG foi operacionalizado no formato de um projeto extensionista denominado “Culturas Híbridas”. Ele foi desenvolvido com os estudantes do curso de História, numa parceria entre a Universidade Federal da Fronteira Sul e Instituto Josué de Castro. Participaram do processo de intervenção 28 estudantes, sendo que 39% são do gênero masculino, enquanto que 61% são do gênero feminino.

Quanto ao processo de concepção do PAG, levando em consideração as atividades propostas por Guedes (2017).

A atividade 1 que previu a interação com jogos (Jogos analógicos: Combate, Central de Jogos, Desafino, Se Vira, Detetive, Uno, Pula Pirata, *Zoob*, Cobras e Espadas, Balança Zumbi, *Pictionary Man* e *Munchkin*, Imagem e Ação. Jogos digitais: *Minetest*, *Age of Empires III*, *Castles in the Sky*, *Wii Sports*.), os sujeitos interagiram com diferentes estilos de jogos – entre jogos analógicos e digitais. Na questão de preferência, os estudantes preferiram os jogos analógicos, isso se deve, ao fato deles não interagirem frequentemente com jogos digitais.

Os sujeitos salientam ainda que os jogos despertam o interesse de seus pares, tornando-se artefatos culturais que são essenciais à prática docente e, ainda, permitem a aproximação com a realidade que se apresenta.

O jogo também possibilita autonomia a partir de uma reflexão prévia e engajamento dos sujeitos, não levando em consideração apenas a ideia de “competição”, de “disputa”, mas de colaboração e de cooperação.

Os sujeitos vislumbram os jogos enquanto artefatos que podem ser utilizados em suas práticas pedagógicas enquanto educadores do campo.

Os sujeitos também interagiram como RPG, a fim de compreenderem a construção de narrativas interativas. O uso do RPG foi importante para instigar os sujeitos do curso, pois praticamente a maioria nunca havia falado e experienciado alguma atividade com este tipo de jogo, ainda mais no RPG de mesa, explorando a Guerra de Canudos.

Evidenciou-se que o RPG, explorando um fato histórico, permitiu que visualizassem o jogo enquanto um meio pedagógico que pode auxiliar e complementar nos conteúdos de história. O RPG, de acordo com o sujeito 10, possibilitou que

houvesse a “[...] ligação entre a realidade, a criatividade e o conhecimento prévio [...]”.

O sujeito 6 afirma que o RPG é fundamental se for trabalhado com crianças, pois “Interpretar a história de seu assentamento ou acampamento, e tirarem destas atividades aprendizagens [...]”.

Tais fatos possibilitam uma compreensão melhor da própria realidade do campo, como afirma Arroyo (2011).

Com tal afirmação reflete-se que num jogo a questão da interdisciplinariedade está presente, pois, quando se pensa no conteúdo, pensa-se na forma de como ele será desenvolvido. Para tanto, profissionais de diferentes áreas do conhecimento são necessários. Não somente isso, pode-se pensar o jogo enquanto artefato ou objeto transdisciplinar (PETRY, 2016), pois, no contexto da educação, enquanto educadores, “[...] necessitamos começar a praticar uma ética da e para a vida capaz de reintegrar o cosmo, a matéria, o ser humano e a vida, no sentido de resgatar o espírito de solidariedade, de respeito, de gratidão e de reverência pela vida e por todos aqueles seres que compartilham nosso destino comum. [Essa] nova cosmovisão gerada pelos avanços da ciência convoca-nos a buscar novas maneiras de ser, de viver/conviver em sociedade e com a natureza, a criar conjuntamente uma nova política de civilização [...]” (MORAES; NAVA, 2015, p. 30).

Após a interação com diversos jogos – analógicos e digitais, os sujeitos passaram para a atividade 3, Estudo de diferentes Abordagens Tecnológicas, entre elas: *QRCode*, *Aurasma* e *Evernote*. A partir da investigação dessas tecnologias, os sujeitos foram convidados a explorar dentro dos ambientes do ITERRA, o conceito de pista viva, proposto por Schlemmer (2015, 2016) imbuídos de *tablets* e *smartphones*, trazidos pelos próprios sujeitos.

Durante a interação, alguns sujeitos verificaram a viabilidade de utilizar tais TD (tecnologias digitais), principalmente os *QRCodes*, como forma de complemento do aprendizado, como observa-se no relato a seguir: “Se você quer trabalhar com alguma coisa você pode colocar diretamente o *QRCode* que vai direto para aquele conteúdo.” (Sujeito 18).

Durante o processo de interação com as TD, o que mais chamou a atenção dos sujeitos foi a ideia de ir atrás da pista viva. “Se for analisar do ponto de vista histórico o trabalho do educador também é correr atrás das pistas e das fontes. O nosso sentido de historiadores é também, não só na criação do jogo.” (Sujeito 5).

Quanto a TD *Evernote*, os sujeitos analisaram-na enquanto um diário ou caderno de aprendizagem composto por notas.

Passada esta fase de interação com as diversas TD, apresentou-se a narrativa inicial. Lançou-se o desafio por meio do qual se pensou em provocá-los a partir de três pontos: medo, intolerância e preconceito. Esta etapa faz parte da atividade 2

- Narrativa Interativa e Definição do Escopo.

Estes conceitos que se optou por nomeá-los de “pistas” servem como pontos de partida a fim de delinear as diferentes problemáticas a serem desenvolvidas no formato de um projeto de aprendizagem gamificado.

No que se refere à narrativa inicial, optou-se por pedaços de clipes de filmes de animação. De acordo com Luz (2009), a animação representa a ação de gerar percepção do movimento (vida) naquilo que está estático (inanimado).

Ao final da apresentação da narrativa inicial, os sujeitos afirmaram que ela é ampla, porém instigadora, além disso proporcionará discussões e reflexões nos grupos de trabalho (clãs), conforme relatos orais.

A partir daí os sujeitos refletiram quais temáticas poderiam ser retratadas a fim de definirem o escopo de seus PAG. Dessa maneira, os sujeitos se organizaram em 6 clãs, conforme Quadro 1.

Nome do Clã	Quantidade de envolvidos	Temática
Ajomepazé	5	Agroecologia
Bonde da RAP	4	Reforma Agrária Popular
Jogos em Ação para Fazer Revolução	6	Valores e Princípios do Comunismo e Socialismo
Pachamama	5	História Agrária
UserBagulho	4	Drogas
Centopeia na Raiz	4	Alimentação saudável

Quadro 1 - Clãs formados.

Fonte: Guedes (2017)

Deste momento em diante, os sujeitos iniciam a exploração do *canvas* proposto a partir do Esquema 1, compondo a atividade 4 – Desenvolvimento do PAG. O conceito do *canvas* é que seja uma linguagem comum, permitindo que qualquer sujeito possa manipulá-lo facilmente, conforme preconiza Osterwalder (2011). Dessa forma, o *canvas* orienta o processo de produção do PAG a partir de elementos de jogos que compõem o game design.

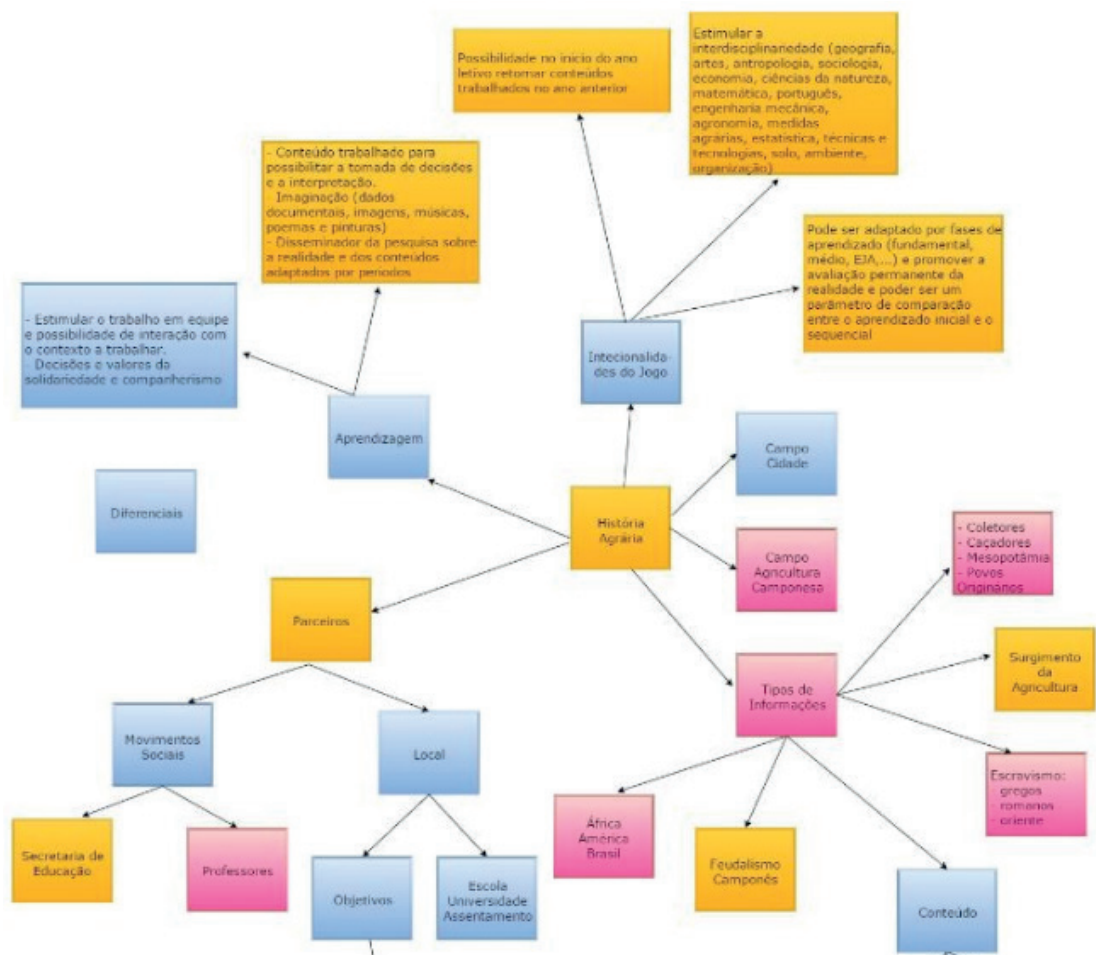
De acordo com Chandler (2012) e Jett *et al.* (2016), não há um *framework* definitivo de game design, pois há inúmeras variáveis como: a questão tecnológica, a equipe de desenvolvimento, o escopo do projeto do jogo, o *game play*, entre outras variáveis que podem ser inclusas no processo.

De acordo com Osterwalder (2011), o pensamento visual é essencial para construir e discutir significados. “O pensamento visual aprimora os questionamentos estratégicos, tornando o abstrato concreto, iluminando as relações entre os elementos e simplificando o que era complexo.” (OSTERWALDER, 2011, p. 139). Esse processo é possível, a partir do uso de notas adesivas (*Post-its*) que funcionam

como porta-ideias, que são adicionadas, removidas e facilmente deslocadas entre os componentes do *canvas* (OSTERWALDER, 2011). Por causa disso, o *canvas* na fala dos sujeitos, é importante para o desenvolvimento de ideias, algo que foi reparado pelos sujeitos 7 e 18, como uma forma de estruturar “as coisas” e um instrumento para a “geração de ideias”.

Assim, o PAG pode ser visto enquanto um rizoma (na Educação) ou grafo (em Computação). De forma Matemática, um grafo formaliza as relações de interdependência entre um conjunto de elementos (GOLDBARG, 2012).

Neste caso, os elementos que fazem parte do conjunto são denominados de nós ou vértices, ou seja, contêm informações que se conectam umas às outras a partir de arestas ou arcos, criando interdependência. Guedes (2017), ilustra parte deste processo, a partir da estruturação de um PAG envolvendo a temática de História Agrária (Esquema 2).

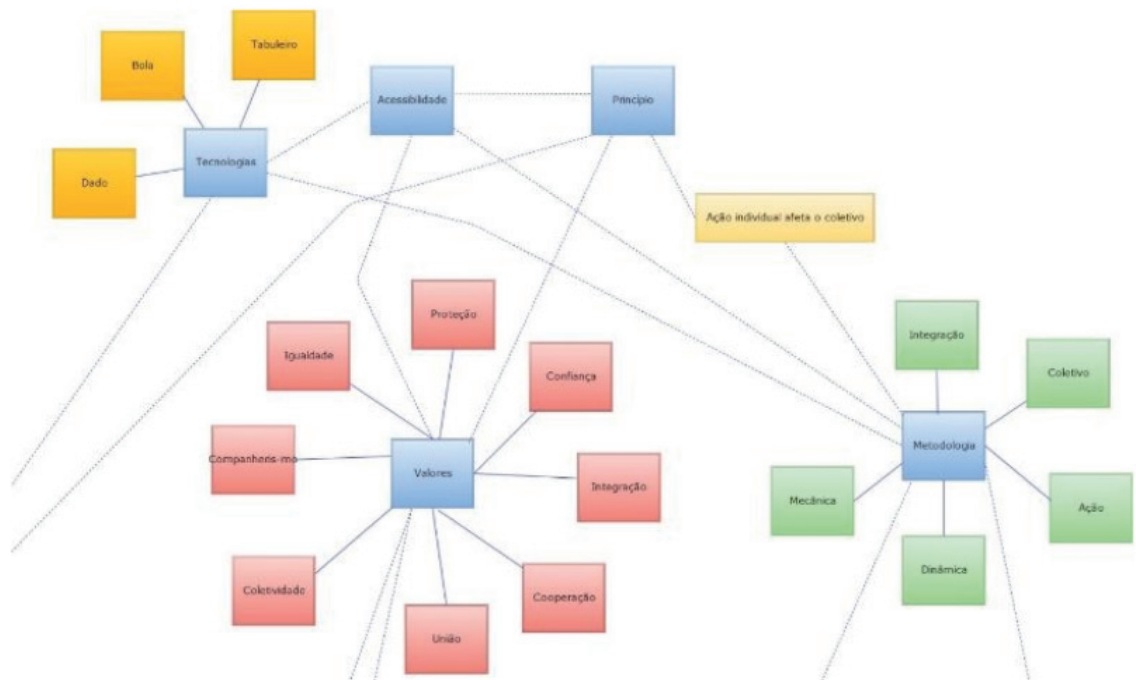


Esquema 2 – Parte do rizoma produzido pelo clã Pachamama

Fonte: Guedes (2017)

Pelo Esquema 2, verifica-se que os quadrados coloridos (*post-it* do modelo *canvas*) representam os vértices, enquanto que as arestas direcionais, representam a direção considerada, indicando que há uma origem. Por exemplo, no Esquema 2, o

vértice “História Agrária” demanda pensar no vértice “Aprendizagem”, em virtude do sentido indicativo da seta. Porém, Goldberg (2012), destaca que um grafo também pode ser não direcionado (Esquema 3).



Esquema 3 – Parte do rizoma produzido pelo clã Jogos para Fazer Revolução

Fonte: Guedes (2017)

No Esquema 3, as arestas, representadas pelas linhas tracejadas, indicam um não ordenamento e uma origem que designe a leitura e compreensão do grafo.

Goldberg (2012) destaca que um grafo é multidimensional, flexível e passível de rupturas. Ao mesmo tempo, que o grafo simplifica sistemas complexos (GOLDBARG, 2012). O autor cita, como exemplo, a modelagem do sistema elétrico a partir da associação com uma placa de circuitos, ou seja, a ideia é criar um modelo que permita examinar o percurso da corrente elétrica entre alguns componentes da placa.

Assim, com base nos rizomas ou grafos produzidos, os sujeitos concluíram que: O PAG permite a criação de um laboratório teórico-prático, onde os sujeitos podem explorar ideias de forma sistemática e esquemática; O PAG possibilita um trabalho transdisciplinar entre os sujeitos, articulados em prol de um objetivo comum; O PAG apresenta-se enquanto uma construção coletiva de ideias.

Em nível dos produtos gerados durante o desenvolvimento dos PAG, destacam-se seis jogos, sendo dois deles híbridos e o restante analógicos. A Fotografia 1 mostra os jogos desenvolvidos.



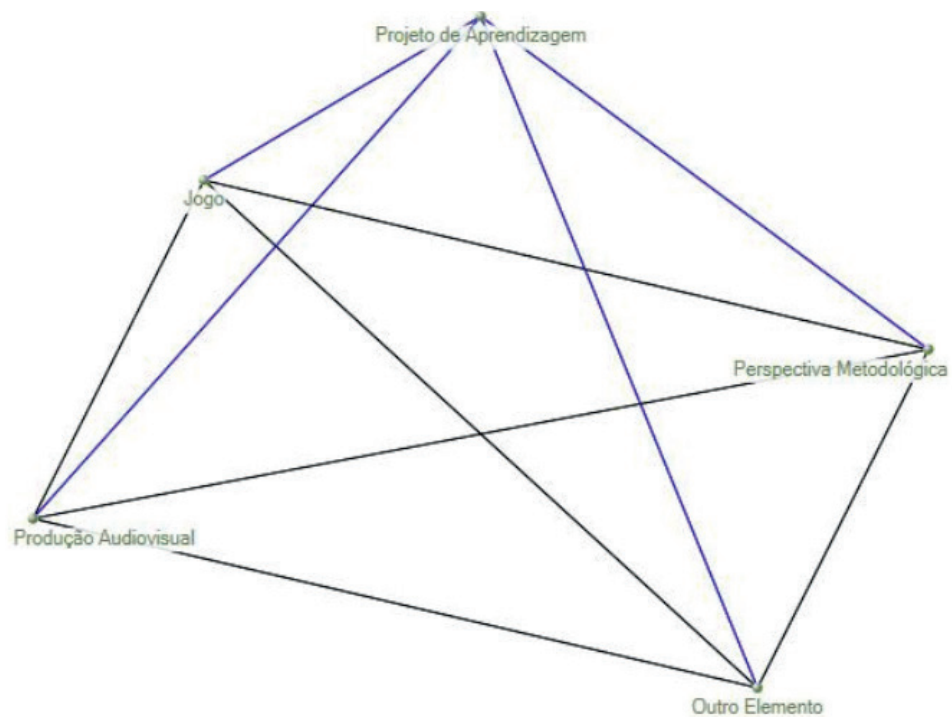
Fotografia 1 – Jogos produzidos

Fonte: Guedes (2017)

A Fotografia 1a apresenta o jogo do clã Ajomepazé; já a Fotografia 1b mostra o jogo do clã Bonde RAP, seguido pelo jogo do clã Jogos para Fazer Revolução (Fotografia 1c); a Fotografia 1d mostra o jogo do clã *Pachamama*; a Fotografia 1e apresenta o jogo desenvolvido pelo clã *UserBagulho* e, ao final, a Fotografia 1f mostra o jogo desenvolvido pelo clã Centopeia na Raiz.

Durante o processo de concepção do PAG, percebe-se, juntamente com os sujeitos, que o resultado final do projeto de aprendizagem gamificado foi o desenvolvimento de um jogo, mas, ao mesmo tempo, os sujeitos também percebem que o PAG pode gerar outros produtos.

O PAG pode resultar em: numa produção audiovisual que pode retratar o histórico de uma comunidade; numa outra perspectiva metodológica que pode ser acionada conforme a intenção do educador, seja para introduzir um novo assunto em sala de aula, seja para engajar os sujeitos, chamar a atenção para uma realidade, para a realização da integração entre os pares; ou ainda outro elemento ou objeto que pode ser concebido, representando uma “chuva de ideias” (Esquema 4).



Esquema 4 – Outras estruturas evidenciadas

Fonte: Guedes (2017)

O Esquema 4, criado utilizando o *NodeXL* que é um *template open-source* que explora e constrói redes de grafos, apresenta produtos gerados a partir do PAG e vice-versa. Tais indicativos presentes nesse esquema representam o resultado das análises obtidas por Guedes (2017), durante o processo de produção dos PAG.

A última atividade previu a revisão estratégia dos PAG. Nesta etapa verificou-se que a preocupação maior dos sujeitos, foi quanto à forma de concepção do próprio jogo. Isto é, a intencionalidade de desenvolver um jogo na perspectiva proposta pelo movimento *games for change*, como preconizam McGonigal (2012) e Schwartz (2014). Desarticular a ideia de competição enquanto persuasão também não foi algo tão simples, na concepção de cada jogo, de acordo com os sujeitos.

Na questão das TD: “Acho que o nosso grupo pirou bastante na possibilidade de utilizar a tecnologia [...]. A gente estava tentando encontrar uma forma de ir para a *funpage* do movimento, ao MAB, ao *site* do MST, a gente vive num mundo cibernético, onde muita gente não conhece.” (Sujeito 18, grifo nosso).

Pelo relato do sujeito 18, infere-se que as TD ainda não são realidade em todos os contextos. “[...] colocar o celular dentro de um grupo, para o coletivo, dá uma outra utilidade para ele é interessante. [...]. Não dá para negar que ela [TD] existe, a gente tem que discutir, para utilizá-la em nosso favor, é interessante.” (Sujeito 10).

Esse ponto é importante, pois o sujeito 10 indica que a ideia de discussão do potencial das diferentes TD dentro dos diferentes contextos pode resultar num processo emancipatório digital cidadão dos sujeitos.

Com relação ao processo de concepção do PAG: “Me surpreendi, achei que valeu muito a pena por ter fabricado, ter construído, é um aprendizado para a vida toda. Para mim foi fantástico poder fazer essas paradas aqui [Projeto de Aprendizagem Gamificado] porque nós que trabalhamos com juventude no movimento social, penamos para encontrar formas para dialogar com diferentes conteúdos com a gurizada, quando a gente transforma isso numa outra forma, num outro jeito de fazer conquista a galera.” (Sujeito 18).

Pelo relato do sujeito 18, verifica-se que a ideia de PAG é entendida pelos sujeitos, enquanto autores de seus processos de aprendizagem.

Quanto ao tipo de jogo desenvolvido, sujeitos indicam preferência aos jogos de tabuleiro.

Quanto à ideia de colaboração e cooperação, “[...] nos desafiamos a fazer um jogo que levasse em consideração a questão da colaboração e da cooperação, pois não tínhamos noção de como este [jogo] seria, mas conseguimos atingir uma meta muito importante.” (Sujeito 7).

“A própria dinâmica da gente ir concebendo o jogo, o próprio mapa [grafo ou estrutura rizomática] contendo os conceitos, não somente para fazer o jogo, mas para a gente visualizar todo este esquema, a ideia dos valores, o que a gente quer trazer com isso, sabe.” (Sujeito 1).

Pela fala dos sujeitos, infere-se que todos atingiram o objetivo que era o de compreender o PAG, o que resultou em um jogo produzido enquanto construção colaborativa e cooperativa, a partir de missões e do próprio empoderamento do grupo, indo ao encontro do que preconiza Schlemmer. (2002, 2006, 2015, 2016).

Em nível dos testes e revisão dos produtos gerados, neste caso, os jogos analógicos e híbridos, os sujeitos propunham melhorias e sugestões a serem repensadas. Entre as melhorias propostas, está a articulação de TD nos jogos analógicos produzidos.

Quanto à avaliação do processo, os sujeitos relataram que a proposta foi importante, relevante e uma perspectiva a ser discutida e dialogada dentro do movimento social. Os sujeitos elencaram possibilidades metodológicas imediatas de utilizar a gamificação dentro do contexto educativo. Os sujeitos perceberam e analisaram prováveis resultados obtidos com processo assim como preconizam Alves, Minho e Diniz (2014). Os sujeitos verificaram a necessidade de compreender melhor as M&D de jogos em contextos não jogos, mediante a leitura de outros referenciais e de outras experiências a partir de outras realidades.

Por fim, os sujeitos veem possibilidades não somente na gamificação, mas no uso das TD como subsidiárias deste processo de concepção de um PAG, elencando como principal artefato as tecnologias móveis.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PAG apresenta-se como uma possibilidade metodológica de aprendizagem que pode ser desenvolvida com um grupo de sujeitos no caso do Ensino Superior, como foi possível verificar no transcorrer do desenvolvimento do curso “Culturas Híbridas”.

O PAG permite a ressignificação dos contextos educativos, uma vez que parte da realidade de cada sujeito que participa de seu desenvolvimento, estimulando processos de autonomia, autoria, pensamento crítico, criatividade, entre outros.

Isso foi possível devido ao *canvas*, que se mostra enquanto uma alternativa viável para o desenvolvimento do PAG, principalmente quando este é explorado a partir do rizoma e/ou grafo.

De acordo com Guedes (2017), “[...] observa-se que a concepção do rizoma e/ou grafo permitiu expandir a criatividade dos sujeitos.” (p. 317).

Percebe-se, ainda, que o *canvas* resulta numa construção coletiva, em que os sujeitos podem colaborativamente e cooperativamente construir os processos de aprendizagens relacionados aos diversos contextos vivenciais.

Por isso, no transcorrer do desenvolvimento do processo de aprendizagem gamificado, verifica-se que a proposta pode ser expandida para além de um jogo.

O uso de M&D de jogos num contexto educativo permite que os sujeitos identifiquem outras possibilidades educacionais. Dito de outro modo, o PAG pode ser pensado como uma proposta metodológica útil, adequada e produtiva no contexto educativo. Isso se deve em virtude da coexistência entre metodologias já conhecidas pelos sujeitos, como evidencia Guedes (2017), além de outras metodologias que surgiram após as reflexões sobre o próprio PAG. Somado a isso, o PAG pode ser pensado enquanto uma produção audiovisual, onde é possível retratar a realidade onde se encontram inseridos (GUEDES, 2017).

Além disso, o PAG configura-se como outro elemento norteador de um novo PAG e/ou projeto de ensino que pode ou não gerar um jogo. Isso se evidenciou a partir da pesquisa desenvolvida por Guedes (2017).

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; MINHO, M. R. S.; DINIZ, M. V. C.. Gamificação: Diálogos com a Educação. In: FADEL, L. M.; *et al.* (Orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

ANDRADE, L. A.. **Jogos Digitais, cidade e (trans)mídia**: a próxima fase. Curitiba, PR: Appris, 2015.

ARROYO.; M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL L. M.. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos

sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M.; *et al.* (Orgs.). **Gamificação na Educação**. São Paulo- SP: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

BUSARELLO, R. I.. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo - SP: Pimenta Cultural, 2016.

CAROLEI, P.. Games Pervasivos como proposta de potencialização da Comunicação Científica. **Anais do XXXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM**, Foz do Iguaçu, PR, set. 2014. p. 01-14.

CHANDLER, H. M.. **Manual de Produção de Jogos Digitais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2012.

CHOU, Y.. **Octalysis**: Complete Gamification Framework. 2015. Disponível em: <<http://www.yukaichou.com>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L.. Projeto? O que é? Como se faz? In: **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram! Coleção Informática para a mudança na educação. Brasília, DF: MEC, 1999.

FARDO, M. L.. **A Gamificação como Estratégia Pedagógica**: Estudo de Elementos dos Games Aplicados em Processos de Ensino e Aprendizagem. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS, 2013.

GOLDBARG, M. C.. **Grafos**: conceitos, algoritmos e aplicações. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2012.

GUEDES, A. L.. **Emancipação digital cidadã de jovens do campo num contexto híbrido, multimodal e ubíquo**. 2017. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2017.

JENKINS, H.. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo, SP: Aleph, 2009.

JETT, J.; *et al.* A Conceptual Model for Video Games and Interactive Media. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 67, n. 3, mar. 2016. p. 505 - 517.

LUZ, F. C.. Animação Digital: Reflexos dos novos mídias nos conceitos tradicionais de animação. **Anais 8º LUSOCOM**: Comunicação, Espaço Global e Lusófia. Porto, Portugal, abr. 2009. p. 919 - 936.

MCGONIGAL, J.. **A realidade em jogo**. Rio de Janeiro, RJ: BestSeller, 2012.

MARCODES FILHO, C. (Org.). **Dicionário de Comunicação**. 2. ed. São Paulo, SP: Paulus, 2009.

MARTINS, T.; *et al.* A gamificação de conteúdos escolares: uma experiência a partir da diversidade cultural brasileira. In: ALVES, L.; NERY, J. (Orgs.). **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações**: Trilhas em Construção. Salvador, BA: EDUFBA, 2015. p. 205-223.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (org.). **Transdisciplinaridade, Criatividade e Educação**: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

NICHELE, A.. **Tecnologias Móveis e Sem Fio nos processos de Ensino e Aprendizagem em Química**: Uma Experiência no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2015.

PAFFRATH, R. E.; CASSOL, V. J.. **Gamificação & User Experience**: Projetando um Aplicativo Móvel para Apoio a Turistas. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Jogos Digitais) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2015.

PAZ, T.; *et al.*. Dispositivos móveis e gamificação: interfaces lúdicas em novas práticas educativas. In ALVES, L.; NERY, J. (Orgs.). **Jogos Eletrônicos, Mobilidades e Educações**: Trilhas em Construção. Salvador, BA: EDUFBA, 2015. p. 99-113.

PETRY; L. C.. O Conceito Ontológico de Jogo. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. (Orgs.). **Jogos Digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17 – 42.

OSTERWALDER, A.. **Business Model Generation**: Inovação em Modelos de Negócios. Rio de Janeiro, RJ: Atlas Books 2011.

PINTO, A. V.. A Tecnologia. In: **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, v. 2, 2005, p. 219 – 356.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J.. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANTAELLA, L.. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

SCHWARTZ, G.. **Brinco, logo aprendendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo, SP: Paulus, 2014.

SCHLEMMER, E.. **AVA**: Um Ambiente de Convivência Interacionista Sistemático para Comunidades Virtuais na Cultura da Aprendizagem. 2002. 348 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

SCHLEMMER, E.. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Revista Textual**, Porto Alegre, RS, p. 33-42, set. 2006.

SCHLEMMER, E.. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e cognição em discussão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, n. 42, v. 23, p. 73-89, jul. – dez. 2014a.

SCHLEMMER, E.. Gamificação em Contexto de Hibridismo e Multimodalidade na Educação Corporativa. **Revista FGV Online**, v. 5, p. 26- 49, 2015.

SCHLEMMER, E.. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, n. 2, Madri, Espanha, 2016.

SCHLEMMER, E.; LOPES, D. Q.. Avaliação da Aprendizagem em Processos Gamificados: Desafios para apropriação do Método Cartográfico. In: ALVES, L.; COUTINHO, J. (Orgs.). **Jogos Digitais e aprendizagem**: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 179 – 208.

SCOTT, T.; SEBASTIAN, L.; BASTEN, D.. Gamifying Information Systems: A Synthesis of Gamification Mechanics and Dynamics. Twenty **Second European Conference on Information Systems**, Tel Aviv, Israel, jun. 2014.p. 1- 17.

VELLOSO, F. C.. **Informática**: Conceitos Básicos. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2015.

VIANNA, M.; *et al.*. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro, RJ: MJV Press, 2013

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM C.. **Gamification by Design**. Sebastopol, Estados Unidos: O'Reilly, 2011.

QUEIMADAS NO ACRE: UM PROBLEMA DO VERÃO AMAZÔNICO

Data de aceite: 02/01/2020

Lívia Fernandes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco- AC

Fernando Neri de Arruda

Universidade Federal do Acre - UFAC
Rio Branco- AC

Jordana Souza Paula Riss

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Acre – IFAC
Rio Branco- AC

RESUMO: Compreender de que maneira ocorrem as queimadas na região do estado do Acre é de fundamental importância para a população que nela reside. Pois todos os anos no período da estiagem que ocorre entre junho à outubro a população sofre com vários problemas respiratório em consequência da fumaça presente no ambiente. É notório a importância que as escolas dão a temática, contudo percebemos que a mesma não é trabalhada com um enfoque CTS (ciência/tecnologia/sociedade), para promover a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes para haver transformação na sociedade. O objetivo do trabalho é investigar porque acontece as queimadas e analisar as

influências que estas causam ao ambiente natural e ao homem no estado do Acre. Para a realização do trabalho, primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, matérias de jornais, documentos oficiais do estado, dissertações disponíveis na internet a fim de dar aporte teórico ao tema. Em seguida com base no material no qual foi pesquisado, elaboramos uma proposta de ensino com um enfoque na CTS para ser realizada em escolas públicas da zona rural e urbana de Rio Branco. **PALAVRAS-CHAVE:** Queimadas; Acre; Ensino; Ciência-Tecnologia-Sociedade.

BURNING IN ACRE: A PROBLEM OF AMAZON SUMMER

ABSTRACT: To understand how fires occur in the state of Acre region is of fundamental importance for the people living in it. For every year during the dry period occurs from June to October to population suffers from various respiratory problems as a result of smoke in the environment. It is clear the importance that schools give the theme, but realize that it is not worked with a CTS approach (science / technology / society) to promote the formation of critical citizens, reflective and aware to be transformation in society. The objective is to investigate because it happens burned and analyze the influences that they cause to the

natural environment and man in the state of Acre. To carry out the work, first performed a literature search in books, articles, newspaper reports, official state documents, dissertations available on the internet in order to give theoretical approach to the subject. Then based on the material in which it was researched, developed a teaching proposal with a CTS approach to be held in public schools in rural and urban area of Rio Branco.

KEYWORDS: Burning; Acre; Education; Science-Technology-Society.

1 | INTRODUÇÃO

As queimadas na Amazônia tem sido uma temática bastante discutida nos últimos anos, isso devido ao aumento de temperatura que ocorre a cada ano ocasionando aquecimento global

Para podermos compreender de que maneira ocorre o processo de queimadas no Estado do Acre, primeiro temos que detalhar a localização da região.

O Estado do Acre conta com uma área de terra de aproximadamente 160.000 km² dividida em 22 municípios que se dividem por regionais: Vale do Acre, Vale do Purus e Vale do Juruá, ocupa cerca de 3,2% da Amazônia. Possui uma população estimada de 800 mil habitantes. O Acre faz fronteira com os estados do Amazonas e Rondônia, e de países como Peru e Bolívia, figura 1:

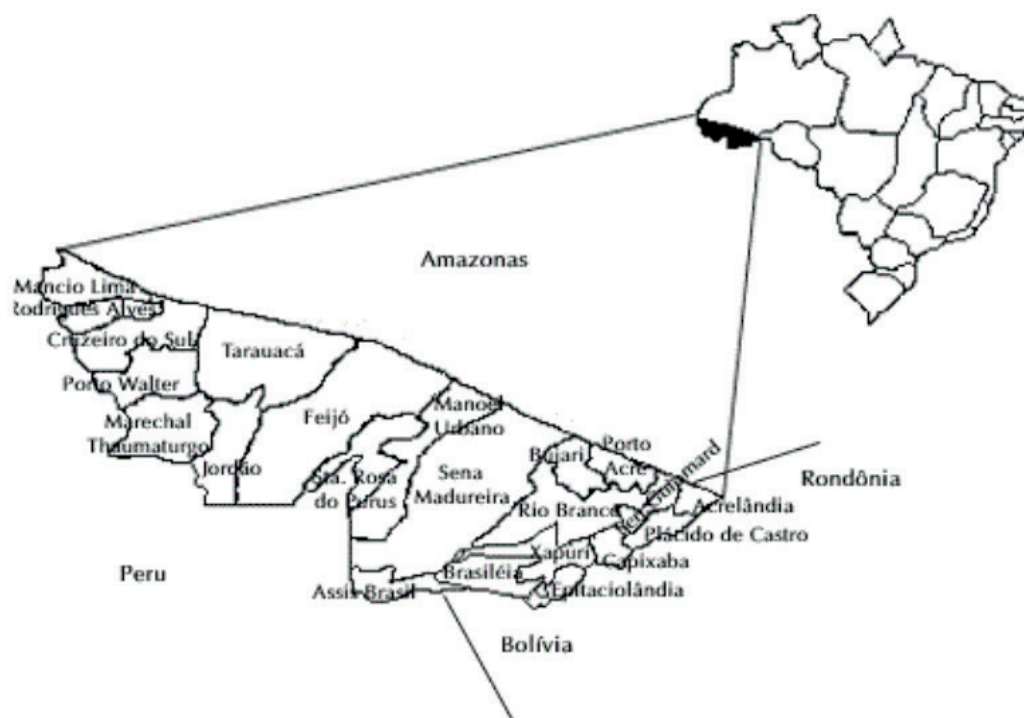


Figura 1: Localização do Estado do Acre.

Fonte: SILVA *et.al* (1999)

Apesar de ser proibido a utilização do fogo por meio da Legislação Estadual das Unidades Federativas, o estado do Acre é um dos que mais queimam. Considerando

a proporção territorial o Acre é o 8º estado onde são registrados os maiores focos de queimadas.

Todos os anos durante o “verão amazônico” que ocorre no período de junho à outubro são frequentes a proliferação de fumaça, isso aumenta a poluição no ambiente nesse período. Dentre os fatores que contribuem para o alastramento dos incêndios florestais e urbanos no Acre são as fortes estiagens, o tempo quente e seco.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) o Acre registrou entre os meses de Janeiro a Agosto de 2016 um número de 1.932 focos de incêndios (ACRE, 2016). Pantoja et al. (2005) destaca que as populações do Acre utilizam as queimadas durante esse período de verão para realizarem a limpeza de suas terras, e isso tem preocupado os órgãos ligados ao meio ambiente, pois essas queimadas provocam alterações no clima, como podemos destacar a falta de chuvas durante esse período trazendo conseqüentemente as secas nos rios da região.

As queimadas prejudicam a saúde das pessoas, pois causam problemas respiratórios decorrentes dos gases tóxicos que são emitidos, fazendo com que ocorra o aumento pela procura dos centros de saúde, além de ocasionar o aumento de gás carbônico na atmosfera colaborando para o efeito estufa e aquecimento global.

2 | DE ONDE VEM A FUMAÇA QUE INVADE A CIDADE DE RIO BRANCO?

A cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre localiza-se na região norte do Brasil, distante a 3030 km de Brasília, capital do DF. A economia acreana baseia-se no extrativismo vegetal, sobretudo na exploração da borracha que foi responsável pelo povoamento da região. Atualmente a madeira é o principal produto de exportação do estado, que também é grande produtor de castanha-do-pará, fruto do açaí e óleo da copaíba. Os cultivos de mandioca, milho, arroz, feijão, frutas e cana-de-açúcar são a base da agricultura. A indústria, por sua vez, atua nos seguintes segmentos: alimentício, madeireiro, cerâmica, mobiliário e têxtil.

Segundo MESQUITA (2008), apesar da capital apresentar uma vasta vegetação não significa que as queimadas são decorrentes apenas da destruição desta floresta e sim da prática indisciplinada do uso do fogo para limpeza de terrenos baldios na área urbana evitando gastos de mão de obra para limpeza dos mesmos. É importante salientar que o processo de desflorestamento no Acre é quase sempre acompanhado por fogo, como uma maneira barata e eficaz de transformar a biomassa da vegetação (ricas em nutrientes) em cinzas e remover plantas que podem competir com os cultivos ou pastos plantados.

A distribuição de chuvas no Acre varia durante o ano, permitindo durante a

época mais seca (tipicamente de junho a outubro) a secagem da vegetação e sua queima. Os nutrientes são incorporados na nova vegetação de cultivos ou pastos que são plantados depois desta queima. O fogo também é usado como uma maneira de eliminar ou retardar o crescimento de ervas daninhas e capoeiras em pastos já estabelecidos (ACRE, 2001).

Nos últimos anos, grande parte dos desmatamentos e queimadas no Acre tem sido realizada por pequenos produtores com a finalidade de produzir alimentos de forma a garantir a sua subsistência, geralmente com o plantio de milho, arroz e, no ano seguinte, feijão, mandioca e banana. Após dois ou três anos de uso, as áreas já encapoeiradas são novamente queimadas para dar lugar às pastagens ou como forma de aumentar o valor de venda da propriedade quando toda a floresta já tiver sido desmatada. Os pequenos produtores têm na pecuária a sua caderneta de poupança, livre da inflação, sem risco de confisco e com alta liquidez. Os pequenos produtores praticam a agricultura de derruba e queima porque é a sua tradição e porque não têm acesso a outras alternativas. (VALENTIM, 2006).

Pesquisas demonstram que em cada hectare de pasto queimado são jogados na atmosfera, aproximadamente 1.500 kg de carbono, 36 kg de nitrogênio e 3,6 kg de enxofre. Isto equivale a R\$ 65 em adubo orgânico que deixa de ser utilizado. Para o pequeno produtor, este custo é altíssimo, pois na queima de 10 hectares, ele perde o valor de um boi gordo (R\$ 650). O processo também leva à degradação contínua do solo. Só no Acre, as áreas degradadas ou em processo de degradação chegam a 700 mil hectares (EMBRAPA, 2006).

Considerando a problemática da fumaça no período de estiagem no município de Rio Branco, despertou o interesse em realizar uma proposta de ensino para ensinar ciência envolvendo as disciplinas de Biologia, Física e Química.

Por se tratar de um assunto relacionado ao cotidiano dos estudantes o objetivo é fazer o aluno a investigar porque acontece as queimadas no estado do Acre, analisar as influências que as queimadas causam ao ambiente natural e ao homem, identificar quais os impactos ambientais elas provocam sobre a biodiversidade acreana, entender as formas de prevenção e analisar alternativas para redução das queimadas onde residem. A proposta partiu da disciplina Ensino de Ciências e suas metodologias ministrada pelos docentes prof Dra. Suzani Cassiani e Prof. Dr. Irlan Von Linsinger da Universidade de Santa Catarina – UFSC. A disciplina faz parte da matriz curricular do Mestrado Profissional de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre – UFAC e tem o objetivo de estabelecer relações entre a educação em ciências referentes a sua teoria e metodologia na perspectiva **CTS** (Ciência-Tecnologia-Sociedade) favorecendo um ensino de/sobre ciência e tecnologia que vise a formação de indivíduos com a perspectiva de se tornarem conscientes de seus papéis como participantes ativos da transformação da sociedade em que vivem

(LINSINGEN, 2007. p. 13).

3 | ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Para a realização do trabalho, primeiramente realizamos um projeto piloto de uma proposta de ensino que envolvesse a temática numa perspectiva CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) para que sejam desenvolvidas com alunos do ensino médio de escolas públicas da zona rural e urbana de Rio Branco. Em seguida realizamos um levantamento bibliográfico em artigos, dissertações e reportagens de jornais locais que se encontram na internet a fim de dar embasamento teórico a temática.

Neste sentido, pensar um ensino numa perspectiva CTS é pensar um ensino que relacione problemas do cotidiano da comunidade a qual está inserida, ou seja, problemas sociais, culturais, políticos, econômicos, tentando fazer as interpretações desses pela sociedade (VALE, 2016). Concordamos então com Cassiani e Linsingen (2009) que afirmam que:

Educar, numa perspectiva CTS é, fundamentalmente, possibilitar uma formação para maior inserção social das pessoas no sentido de se tornarem aptas a participar dos processos de tomadas de decisões conscientes e negociadas em assuntos que envolvam ciência e tecnologia. (CASSIANI & LINSINGEN, 2009, p. 135).

Essa perspectiva permite com que o docente incentive seus alunos a pensar, refletir, fazer questionamentos, ir em busca de respostas, sobre temáticas que está inserida em seu cotidiano, ou seja, é produzir novos conhecimentos a partir do contexto em que se encontram, é fazer com que os alunos se tornem cidadãos mais críticos, e não apenas meros reprodutores de conteúdos descontextualizados da sua realidade.

O referido tema é de bastante importância para quem mora no município, pois todos os anos vários problemas aparecem em decorrência das queimadas no período do verão.

A proposta inicia com uma pergunta a fim de problematizar o tema com os alunos: **De onde vem a fumaça presente no município de Rio Branco durante o verão?** Em seguida serão apresentados dois vídeos para contextualizar o tema, fazendo com que os alunos possam entender os problemas gerados pela fumaça. O Primeiro vídeo chama-se: Estudantes Protestam Contra Queimadas no Acre e o segundo: INPE (Instituto Nacional de Pesquisa Espaciais) Registra Aumento de 240% de Queimadas no Acre.

Num segundo momento da aula será proposto uma pesquisa de campo aos alunos dividindo-os em grupos para que estes realizem entrevistas na comunidade onde moram. A elaboração do questionário será feita em conjunto professor/alunos

com objetivo de investigar se a comunidade que ele reside colabora com esse problema socioambiental.

Terceiro momento da aula será incentivar o senso crítico do estudante mostrando a ele que o conhecimento adquirido na escola é importante para entender o seu dia a dia, desta forma abordar os conteúdos das disciplinas Biologia, Física e Química que de forma interdisciplinar poderão contextualizar o tema da aula.

Neste contexto a Biologia abordaria: Destruição da biodiversidade, sistema respiratório, possíveis doenças causadas pelas fumaças resultantes das queimadas; a Física: Densidade do ar, temperatura e dilatação; e a Química: Gases atmosféricos, efeito estufa, chuva ácida. Por último os estudantes promoveriam uma discussão sobre as consequências das queimadas para o ambiente e a sociedade, propondo junto com os professores possíveis soluções para prevenção das queimadas principalmente na época da estiagem. Essa metodologia contribuiria para formação crítica dos estudantes acerca dos temas gerados na discussão.

Para finalização da proposta, o professor solicitaria aos estudantes em grupo elaborar seminários, palestras, folders com informativos sobre as consequências das queimadas como também informativos de conscientização, sensibilizando a todos para que evitem realizar queimadas, como também orientações para possíveis denúncias aos órgãos competentes. Vale ressaltar que a construção seria coletiva professor/aluno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu fazer uma reflexão acerca dos impactos que as queimadas causam na região do estado do Acre. Sabemos que o mundo vem sofrendo transformações ao longo dos anos, decorrência da exploração e uso incorreto dos recursos naturais, tornando estes cada vez mais escassos. Assim, realizar a discussão desta temática nas escolas é de fundamental importância na busca de conscientizar os alunos a refletirem sobre suas práticas que virão a ter no futuro, e para alcançarmos nosso objetivo temos que proporcionar aos estudantes, uma educação que envolvam problemáticas voltadas a questões que estejam no contexto em qual estão inseridos, ajudando uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ACRE. Governo do Estado do Acre. **Programa Estadual de Zoneamento Ecológico- Econômico do Estado do Acre. Zoneamento ecológico-econômico: recursos naturais e meio ambiente - documento final.** Rio Branco: SECTMA, 2001. v. 1, 2 e 3.

ACRE, 2016. **O Estado do Acre.** Disponível em: <<http://oestadoacre.com/blog/2016/08/25/acre-747/>>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Plano Integrado de Prevenção, Controle e Combate às Queimadas e aos Incêndios Florestais do Estado do Acre**. 3ª ed. Rio Branco: SEMA, 2013.

CASSIANI, S.; LINSINGEN, I. V. **Formação inicial de professores de Ciências: perspectiva discursiva na educação CTS**. Educar, Curitiba, n. 34, p. 127-147, 2009. Editora UFPR.

EMBRAPA. **Alternativas ao uso do fogo despertam interesse local e internacional**. Disponível em: <<http://www.cpaafac.embrapa.br/noticias/fogo1.html>>. Acesso em: 06 set. 2016.

IBGE. **Acre. Rio Branco: Infográficos: Dados gerais do município**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=120040&search=Irio-branco>> acesso em 06 set. 2016.

LINSINGEN, I.; CASSIANI-SOUZA, S.; PEREIRA, P.B. **Repensando a formação de professores de ciências numa perspectiva CTS: algumas intervenções**. Anais do Primer Congreso Argentino de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnologia, Buenos Aires, 2007.

MESQUITA, A. G. G. **Impactos das queimadas sobre o ambiente e a biodiversidade Acreana**. Revista Ramal de Ideias, Rio Branco, v.1, n.1, 2008.

PANTOJA, N. V.; SELHORST, D.; ROCHA, K. S.; LOPES, F. M. C.; SARAIVA, L. S.; VASCONCELOS, S. S.; BROWN, I. F. **Observações de queimadas no leste do Acre: subsídios para validação de focos de calor derivados de dados de satélites**. Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto. Goiânia, 2005. p. 3215-3222.

SILVA, N.S.; VIANA, A.B.; CORDEIRO, J.A.; CAVASINI, C. **Leishmaniose tegumentar americana no Estado do Acre, Brasil**. Rev. Saúde Pública. v.33 n.6. São Paulo. Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101999000600006. Acesso em: 05 set. 2016.

VALENTIM, J. F. **Quando a fumaça passar**. Disponível em: <<http://www.cpaafac.embrapa.br/chefias/cna/artigos/fumacafinal.htm>>. Acesso em: 06 set. 2016.

REDAÇÃO DE SURDOS: UMA JORNADA EM BUSCA DA AVALIAÇÃO ESCRITA

Data de aceite: 02/01/2020

Maria do Carmo Silva Ribeiro
ddmcsiri@hotmail.com

Esse estudo teve como objetivo avaliar a produção escrita dos alunos surdos e criar um instrumento de avaliação das redações.

Identificando alguns “erros” na escrita dos alunos surdos: A escrita dos alunos surdos é consequência da percepção visual das palavras, levando-os a substituí-las devido à semelhança do sinal com as suas possibilidades de registro. Capovilla (2001) destaca dois processos na escrita dos alunos surdos: a paragrafia semântica e a paralexia semântica; ambas consistem em troca de palavras, sendo que a paragrafia semântica; acontece durante a escrita e a paralexia ocorre na leitura.

Coesão e Coerência no texto dos alunos surdos: a ideia de que o texto dos surdos não tem coerência é bastante equivocada, o que há é uma diferença estrutural entre Libras e Português. Devido às duas línguas não apresentarem as mesmas estruturas e pelo fato de os alunos surdos não conhecerem a Língua Portuguesa, podem vir a cometer incorreções nas ligações das palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, em organizar o pensamento em cadeias coesivas da Língua

Portuguesa. (SANTOS e BRITO, s/d).

Metodologia: Realizou-se uma pesquisa qualitativa que combinou duas abordagens distintas: a exploratória, no que tange ao atendimento da unidade especial na disciplina de Língua Portuguesa e a interpretativa, no tocante à redação e à caracterização da escrita dos alunos surdos.

A Pesquisa: Participaram da pesquisa duas escolas da rede pública de ensino, do Distrito Federal e dez alunos surdos do 3º ano do ensino médio.

Resultado: A avaliação do teste de redação ajudou a criar parâmetro de correção das redações dos estudantes surdos uma vez que não havia critérios a serem seguidos. Com ele pode-se verificar o desempenho da habilidade escrita dos alunos surdos.

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE TEXTOS SURDOS

Aluno: _____ Série/nível _____
 Título do Texto: _____ Turma _____

SUBESCALA 1 – Estrutura Dissertativa Pontuação

Sequência lógica no desenvolvimento do tema. (1,0 ponto)

Desenvolvimento do tema sem sequência lógica. (0 ponto)

Estrutura clara no desenvolvimento do tema (1,0 ponto)

Fuga ao tema. (0 ponto)

O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão.
(1,0 ponto)

Ordenação do tema confusa e/ou interrompida. (0 ponto)

Peso: número de pontos x 10 = subtotal dessa subescala __x10=__

SUBESCALA 2 – Desenvolvimento da ideia principal Pontuação

A ideia principal é claramente abordada em todo o texto.
(1.0 ponto)

A ideia principal é apoiada por argumentos ou fatos. (1.0 ponto)

A ideia é coerente. (1.0 ponto)

A ideia principal não é claramente abordada no texto. (0 ponto)

Há digressões e/ou contradições sérias ao longo do texto.
(0 ponto)

Os argumentos ou fatos são incoerentes e irrelevantes.
(0 ponto)

A ideia principal vem sugerida, mas não foi desenvolvida.
(0 ponto)

O assunto não está claro. (0 ponto)

Peso: número de pontos x 3 = subtotal dessa subescala __x3=__

SUBESCALA 3 – Estrutura do Parágrafo Pontuação

As unidades completas do pensamento são apresentadas em parágrafos distintos. (1.3 pontos)

As frases do parágrafo estão relacionadas coerentemente.
(0,7 pontos)

Há uma relação lógica de um parágrafo para o outro. (0.7pontos)

O uso de conectivos é adequado. (0,3 pontos)

A separação das ideias em parágrafos é deficiente.
(0 ponto)

Existem falhas no relacionamento entre as frases de cada parágrafo. (0 ponto)

Existem falhas no relacionamento de um parágrafo com o outro. (0 ponto)

O uso de conectivos é inapropriado. (0 ponto)

Peso: número de pontos x 3 = subtotal dessa subescala __x3=__

SUBESCALA 4 - Correção Gramatical Pontuação

I - **Morfologia** (0.5 pontos)

II- Sintaxe (0.5 pontos)	
III- Fonologia:	
Ortografia. (0.7 pontos)	
Acentuação correta. (0.25 pontos)	
Acentuação inconsistente. (0.25 pontos)	
Pontuação. (0.25 pontos)	
Pontuação inconsistente. (0.25 pontos)	
IV – Semântica	
O uso do vocabulário é adequado e correto. (0.3 pontos)	
O uso do vocabulário é inapropriado. (0 ponto)	
Peso: número de pontos x 3 = subtotal dessa subescala	__x3=__
SUBESCALA 5 – Apresentação gráfica	Pontuação
Letra legível. (1.0 ponto)	
Palavras ilegíveis. (0 ponto)	
Parágrafos bem delimitados. (1.0 ponto)	
Respeito ao número de linhas destinados ao desenvolvimento da redação. (0.5 pontos)	
Ausência de rasuras. (0.5 pontos)	
Rasuras. (0 ponto)	
Peso: número de pontos x 1 = subtotal dessa subescala	__x1=__
PONTUAÇÃO TOTAL:	
() EXCELENTE () BOA () REGULAR () INSUFICIENTE	

A redação pode ser considerada: **Excelente**, se a média final da pontuação for entre 50-60. **Boa**, se a média final da pontuação for entre 30-49. **Regular**, se a média final da pontuação for entre 10-29. **Insuficiente**, se a média final da pontuação for de 0-9.

Conclusão: A proposta do formulário de correção das redações é fundamental para o desenvolvimento e inclusão dos surdos na sociedade.

PALAVRAS CHAVE: Produção escrita de surdos; Libras como Língua de instrução; Avaliação.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando C; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Compreendendo o processamento do código alfabético: Como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais brasileira**. V II de M/Z CAPOVILLA, Fernando César *et al.* 3ªed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

GOTTI, Marlene de Oliveira. **Português para deficiente auditivo**. Brasília: UnB, 1998.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliando Redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIMA, Marisa D. **A importância da Libras na escolarização dos surdos**. Trabalho de Conclusão de

Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Patos de Minas, Patos de Minas, 2007.

SANTOS, Daisy e BRITO, Lucinda Ferreira. **Coesão e coerência em escrita de surdos**. Anais dos IX Encontro Nacional da ANPOLL – Linguística. volume II.

VVIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ELPÍDIO BARBOS AMACIEL EM SÃO BENTO DO UNAPE: O CASO DA CLASSIFICAÇÃO DO RELEVO BRASILEIRO SEGUNDO JURANDYR ROSS

Data de aceite: 02/01/2020

Josenildo Odilon de Lima

Estudante bolsista de iniciação adocência, da FBJ do subprojeto de Geografia. josenildoodilon@hotmail.com

Lindhiane Costa de Farias

Profª Coordenadora do sub projeto de Geografia do PIBID\FBJ

Manoel Felix da Silva

ProfessorSupervisor do subprojeto de Geografia do PIBID\FBJ

Palavras-chave: Prática, Didática, Conhecimento.

OCASOD ACLASSI FICAÇÃO DO RELEVO BRASILEIRO SEGUNDO JURANDYRROSS

INTRODUÇÃO

O assunto abordado relata sobre a importância dos trabalhos desenvolvidos na Escola Elpídio Barbosa Maciel para acolher o interesse dos estudantes que são o público alvo na compreensão do relevo brasileiro; na classificação de Jurandyr Ross. Desta forma se justifica o êxito e o detalhamento do tema abordado e apresentado para os estudantes,

de maneira clara e precisa. Segundo, Santana e Diaz (1978), o relevo terrestre é um dos componentes mais importantes do quadro natural. As suas peculiaridades condicionam a distribuição dos solos, a vegetação e até algumas características climáticas locais chega a determinar as possibilidades de aproveitamento dos recursos hídricos, das jazidas minerais e do espaço geográfico associado ao processo geomorfológico (JÁTOBA1994).



METODOLOGIA

O conteúdo trabalhado despertou o interesse e a participação ativa dos estudantes, pois os métodos utilizados nas aulas de Geografia foram inovadores e construtivos dessa forma os matérias interligados durante as aulas tais como, livros didáticos, data – show, vídeos, apresentação de maquete do relevo brasileiro, pesquisas bibliográficas, aulões com dinâmicas ilustrativas, aplicação do relevo brasileiro de Jurandyr Ross. E

com base no conhecimento empírico os estudantes da Escola Elpídio Barbosa construíram sua própria maquete o que foi decisivo para o ensino aprendizagem da geomorfologia brasileira trabalhada pelos Pibidianos de Geografia na referida escola, Sobre o relevo brasileiro Nível Táxon de base1.



RESULTADOS EDISCUSSÃO

Durante as explicações das aulas que foram passadas para os educandos da Escola Elpídio Barbosa Maciel foi observado por nós professores bolsistas do programa Pibid, o entusiasmo e a participação de cada estudante presente, pois a maioria já possuía o conhecimento prévio do conteúdo e as práticas pedagógicas utilizados favoreceu a interlocução do professor e aluno(a), que tiveram nas suas atividades a construção da maquete do relevo brasileiro de base Táxon nível 1 , que elucida os conceitos de Planaltos , Planícies e Depressões segundo Ross (1990) e também foi realizado a descrição da legenda da maquete.



CONCLUSÕES

Conforme as atividades desempenhadas relatasse o êxito em que foi exercido o conhecimento pedagógico na área da Geografia para todos, que de forma diretamente ou indiretamente contribuíram para a conclusão das aulas em que foram ministradas com didáticas inovadoras que facilitou para a aprendizagem e a formação intelectual de cada estudante envolvido. Que de forma assídua participaram do aulão com perguntas e questionamentos que os ajudaram a compreensão do tema apresentado.



AGRADECIMENTOS

Ao programa institucional (PIBID/CAPES);

A coordenação institucional, de área e supervisão; Aos alunos da escola envolvidos;

A coordenação da Escola Elpídio Barbosa Maciel e a todos que contribuem para o desenvolvimento do projeto.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA INTERATIVA PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/01/2020

Data de submissão: 14/10/2019

Sandra Rosimere Hermes dos Santos

Escola Estadual Maria Auxiliadora

Alto Araguaia – MT

<http://lattes.cnpq.br/5979636975402998>

Eronice Rodrigues Francisco

Escola Estadual Maria Auxiliadora

Alto Araguaia - MT

<http://lattes.cnpq.br/2273047014730682>

Sérgio Santos Silva Filho

Universidade do Estado de Mato Grosso

Alto Araguaia – MT

<http://lattes.cnpq.br/1523867975812303>

RESUMO: Este relato descreve uma experiência de trabalho desenvolvido com alunos da escola estadual Maria Auxiliadora, utilizando o modo *Quiz* on-line da plataforma *Kahoot*¹, sendo aplicado no Laboratório de aprendizagem da escola. O desenvolvimento dessa atividade se apresenta como ferramenta interativa didática que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, podendo favorecer a concretização do conhecimento de maneira lúdica e estimular o desempenho na apreensão do conhecimento pelos estudantes.

EXPERIENCE REPORT ON THE USE OF KAHOOT AS AN INTERACTIVE TOOL FOR LEARNING EDUCATION

ABSTRACT: This report describes a work experience developed with students from Maria Auxiliadora state school, using the Kahoot platform online Quiz mode, and is applied to the school's Learning Lab. The development of this activity is presented as an interactive didactic tool that assists in the teaching-learning process, which may favor the knowledge realization in a playful way and stimulate the students' knowledge apprehension performance.

1 | INTRODUÇÃO

O *kahoot* foi desenvolvido por Johan Brand, Jamie Brooker e Morten Versvik como um projeto em conjunto entre a empresa mobitroll e a Universidade de ciência e Tecnologia da Noruega a NTNU, em 2013 como forma de melhorar o modelo de ensino nas escolas e desde então já são mais de 180 países e mais de 50 mil alunos jogando diariamente. O *kahoot* é uma plataforma que possibilita um uso mais interativo das atividades objetivas, pois o mesmo tem uma mecânica de que se assimila às atividades objetivas impressas em

1 Disponível em: <https://kahoot.it/>

papel.

O *Kahoot* oportuniza outras possibilidades para que ocorra um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e interdisciplinar, com a participação intensa dos alunos. Permitindo ainda, que os estudantes, efetuem pesquisas sobre outros temas, que podem ser relacionados com os conteúdos curriculares ensinados.

Utilizar jogos e diferentes atividades lúdicas, como método de ensino favorece o interesse dos alunos pelas atividades, melhorando o desempenho e facilitando à aprendizagem. Segundo Vygotsky (apud ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p.177)

“O brincar relaciona-se com a aprendizagem. Brincar é aprender; a brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem

2 | OBJETIVOS

O desenvolvimento de atividades utilizando o Kahoot, aqui relatadas aconteceram com alunos da Escola Estadual Maria Auxiliadora através da parceria entre a universidade e escola pública. O PIBID de Computação da Universidade Estadual do Mato Grosso Campus de Alto Araguaia foi o caminho para construção dessa parceria. Através dos pibidiano várias atividades foram desenvolvidas no sentido de ajudar os professores da escola e também servir de suporte para sua própria formação.

O indicativo das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destaca o uso de jogos nas atividades escolares, apresenta pontos relevante, pois desperta no aluno interesse e prazer, mediante o ensino e sua aprendizagem. Um jogo digital como um recurso tecnológico lúdico produz como resultado diversão, prazer, habilidades e conhecimentos, “trazendo benefícios para educação, ao utilizar de métodos diferenciados de ensino que provoque, no aluno interesse pelo estudo, aliado com a diversão”. (LIMA, 2011).

3 | METODOLOGIA

O desenvolvimento de tal atividade teve início com um curso oferecido por acadêmicos e participantes do Subprojeto Pibid-Informática do Curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus universitário de Alto Araguaia aos professores da Escola Estadual Maria Auxiliadora.

Durante aplicação do curso foram passadas as informações de como montar, formatar e apresentar uma atividade utilizando o *Kahoot*. Cada professor (a)

participante do curso teve a oportunidade de criar várias atividades que poderiam ser desenvolvidas com seus alunos e ao término do curso cada professor participante teve que apresentar e desenvolver atividades com os mesmos.

Para que recursos didáticos sejam colocados em prática, nas salas de aula, é indispensável vencer a resistência e o comodismo de alguns profissionais. Muitos resistem a utilizar metodologias diferenciadas. A capacidade criadora e a força de vontade são elementos imprescindíveis que devem acompanhar o professor na arte de ministrar aulas.

A sala de aula é um espaço formador para o aluno, espaço, onde o aluno possa aprender a refletir melhor as ideias e a ressignificar suas concepções. A utilização de metodologia diversificada é uma alternativa para o professor.

4 | DESENVOLVIMENTO

Conforme aprendido no curso, os professores participantes aplicaram atividades com seus alunos e puderam perceber e vivenciar que o interesse e o aproveitamento do conteúdo aplicado foi melhorado significativamente. Os alunos tiveram oportunidade de aprender de maneira lúdica, aprenderam enquanto se divertiam. Os alunos se sentiram esforçados e encorajados porque estavam jogando e não, puramente resolvendo e respondendo uma atividade, igual no caderno. Através do jogo, se garantiu um envolvimento maior entre professor e aluno, transformando a aula em um game show. Segundo Vygotsky (apud ROLIM, GUERRA e TASSIGNY 2008, p.177)

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem

A combinação do jogo com a facilidade de utilização da tecnologia proporcionou uma experiência pedagógica e social fascinante que deixou a todos absorvidos. A aplicação dessa modalidade de atividade que alia aprendizagem e tecnologia mudou a metodologia dos professores envolvidos.

Através desse recurso didático se pode oportunizar, para que o aluno faça a construção do conhecimento em um clima motivacional, melhorando o desempenho conceitual, procedimental e também atitudinal, inclusive daqueles estudantes em situações de maiores dificuldades. Novas propostas pedagógicas devem ser aperfeiçoadas e ajustadas para cada realidade de sala de aula.

5 | RESULTADOS

Nos tempos atuais, também no contexto escolar, é impensável realizarmos determinadas tarefas sem a ajuda de um computador. Tamanha é a necessidade da presença de alguns recursos tecnológicos nos nossos afazeres diários que isso deve deixar de ser imprescindível apenas para atividades dos professores e da administração da escola. O uso das tecnologias deve ocupar seu lugar onde será mais útil e mais ricamente aproveitada: a sala de aula.

Conforme Prensky (2001), os jovens são denominados com “nativos” digitais, uma vez que cresceram em meio à tecnologia, fazendo uso constante de computadores, vídeo game, câmeras digitais, telefones celulares e todos esses aparatos tecnológicos estão inseridos no cotidiano de suas vidas, o uso da internet é feito diariamente pela maioria dos alunos. Nossos alunos também estão envolvidos nesse contexto social descrito pelo autor.

O uso do *Quiz*, pelo *Kahoot*, como um instrumento metodológico e interativo para ensino, como aqui destacado, utilizado em atividades de aprendizagem, se mostra como uma possibilidade de grande interesse, tanto para estudantes quanto para os professores que tem a possibilidade de inserir os conteúdos de maneira atrativa. Os estudantes se mostraram bastante acalorados, afirmando que desta maneira, conseguiram compreender e assimilar melhor o conteúdo aplicado, tornando o conhecimento mais significativo e contextualizado. Os professores aperfeiçoam suas práticas, utilizando a tecnologia que tanto está presente no dia a dia de seus alunos. O *kahoot* se torna uma alternativa efetiva de aprendizagem, pois os alunos ainda podem revisar e reforçar conceitos aprendidos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do jogo como um instrumento didático para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionou significativas contribuições, pois favorece a apreensão do conhecimento, refletindo num melhor desempenho dos estudantes e professores ao criarem novas situações de aprendizagem. O ensino está sempre se renovando e os educadores precisam acompanhar esta evolução. A inserção dos jogos no ambiente escolar, ainda que um pouco tímida, tem se mostrado como uma estratégia para melhoria no processo de efetivar o conhecimento.

Como finalização, pode-se ressaltar que o *Kahoot* se apresenta como um instrumento que favorece o processo de aprendizagem. No que tange à importância das tecnologias no processo do ensino aprendizagem, fica claro que ações como essas são oferecidas aos educandos em forma de aulas diferentes e dinâmicas. Contribuindo assim para maior participação e motivação dos alunos na resolução de

questões problemáticas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. H; AMARAL, C. L. C. *Tecnologias de comunicação aplicadas à educação*. Interações Virtuais: Perspectivas para o ensino de língua portuguesa à distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

LIMA, ERPO, FMGSCMOITA. *A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica*. Campina Grande: Editora da UDUEPB. 2011.

ROLIM, Amanda A. M.; GUERRA, Siena S. F.; TASSIGNY, Mônica M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Artigo disponível em http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf. Acessado em 18 mai.2016.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acessado em 05 Dezembro 2016

SANTOS COSTA,G. *Kahoot!: um gameshow em sala de aula*. 2016. Disponível em: <<http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula>>. Acessado em 14 de outubro de 2016.

RETRATOS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ITABIRITO/MG

Data de aceite: 02/01/2020

José Erildo Lopes Júnior

Mestre em Educação e Docência – UFMG
juniorformat2003@yahoo.com.br

Marcos Gonzaga

Mestre em Educação – UFOP
gonzagamarcos45@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta um levantamento preliminar das características e aspectos de educandos da EJA em uma escola no município de Itabirito/MG. Seu objetivo é contribuir com a construção de um quadro do perfil dos educandos a nível regional como vem sendo realizado em estudos recentes e apontamos os caminhos utilizados para a construção dos perfis de alunos. Para tanto utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa aproveitando alguns dados levantados a fim de descrevê-los e tecer algumas interpretações. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário semiaberto aplicado a 82 alunos de turmas do segundo segmento da EJA. A partir das respostas ao questionário foi possível sistematizar as informações visando à compreensão da realidade dos alunos da EJA na escola estudada. Apresentamos alguns resultados encontrados em forma de gráficos paralelamente as nossas análises. Por fim,

esperamos que os dados sejam relevantes e contribuam para uma visão geral na elaboração de propostas que favoreçam o desenvolvimento da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil de alunos; Educação de Jovens e Adultos; Região dos Inconfidentes.

PORTRAITS OF STUDENTS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN A MUNICIPAL SCHOOL IN ITABIRITO / MG

ABSTRACT: This work presents a preliminary survey of the characteristics and aspects of EJA students in a school in the municipality of Itabirito / MG. Its objective is to contribute to the construction of a profile of learners at the regional level as has been done in recent studies. We first traced a brief history of the EJA in school and pointed out the paths used to construct student profiles. For this we use as methodology the qualitative research taking advantage of some data collected in order to describe them and to make some interpretations. For the data collection, a semi-open questionnaire was applied to 82 students from the second segment of the EJA. From the answers to the questionnaire it was possible to systematize the information aiming at understanding the reality of the students of the EJA in the school studied. We present some results found in the form of

graphs in parallel with our analyzes. Finally, we hope that the data will be relevant and contribute to an overview in the preparation of proposals that favor the development of the EJA.

KEYWORDS: Student profile; Youth and Adult Education; Region of the Inconfidentes.

RETRATOS DE ALUMNOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN UNA ESCUELA MUNICIPAL EN ITABIRITO / MG

RESUMEN: Este trabajo presenta un relevamiento preliminar de las características y aspectos de los educandos de la EJA en una escuela en el municipio de Itabirito / MG. Su objetivo es contribuir con la construcción de un cuadro del perfil de los educandos a nivel regional como viene siendo realizado en estudios recientes y apuntamos los caminos utilizados para la construcción de los perfiles de alumnos. Para ello utilizamos como metodología la investigación cualitativa aprovechando algunos datos levantados a fin de describirlos y tejer algunas interpretaciones. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario semiabierto aplicado a 82 alumnos de clases del segundo segmento de la EJA. A partir de las respuestas al cuestionario fue posible sistematizar las informaciones para la comprensión de la realidad de los alumnos de la EJA en la escuela estudiada. Presentamos algunos resultados encontrados en forma de gráficos paralelamente a nuestros análisis. Por último, esperamos que los datos sean relevantes y contribuyan a una visión general en la elaboración de propuestas que favorezcan el desarrollo de la EJA.

PALABRAS CLAVE: Perfil de alumnos; Educación de Jóvenes y Adultos; Región de los Inconfidentes.

1 | INTRODUÇÃO

O retrato das “características e aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais” (MACHADO, 2002, p. 47) dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos constitui importante temática em investigações educacionais sobre esta modalidade¹. Com base em observações sobre a realidade dos educandos da EJA diversos estudos têm buscado mais do que simplesmente reproduzir os pareceres da legislação educacional com respeito à realização de um “diagnóstico da realidade concreta dos alunos da EJA” (CNE/CEB, 2010). Eles têm procurado priorizar os perfis dos estudantes da EJA para além da recuperação de espaços e tempos negados discutindo formas de proporcionar, a esse público, outros caminhos e desejos no exercício da cidadania (COSTA; ARAÚJO, 2016). O traçado de um retrato dos estudantes da EJA, inerente à formação dos professores e à organização dos conteúdos para a educação básica, tem possibilitado verificar os pontos comuns e as diferenças nas diversidades locais contribuindo para uma visão geral da situação

¹ Ver em Haddad (2002, p. 14) quadro de constituição do elenco temático e subtemático para análise da produção de pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no período 1986-1998.

do educando e, no âmbito maior, na elaboração de propostas que favoreçam o desenvolvimento da EJA.

Para Arroyo, o público da EJA é constituído por jovens e adultos “trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”. Onde os “lugares sociais” a eles reservados condicionarem “a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ARROYO, 2006, p. 221)².

Assim, neste trabalho, ao apresentar um levantamento das características e aspectos dos educandos da EJA, serão discutidos os aspectos relacionados com o excerto de uma pesquisa de mestrado profissional conduzida com 82 alunos matriculados no segundo segmento da EJA em uma escola pública municipal situada na cidade de Itabirito, em Minas Gerais. O principal objetivo desse estudo foi contribuir com a construção de um quadro do perfil do educando da EJA a nível regional como vem sendo realizado em estudos recentes (ARAÚJO; COUTRIM; OLIVEIRA, 2016)³. Considera-se aqui um trabalho inicial, pois que realizado em apenas uma escola, cabe a trabalhos posteriores um levantamento que abranja outras escolas e níveis de ensino de EJA no município.

Nesse sentido, utiliza-se informações empíricas retiradas de dados coletados durante a condução do trabalho de campo da pesquisa intitulada Reflexões sobre o ensino de Frações na EJA, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Traçam-se os caminhos utilizados para alcançar os alunos na construção dos perfis na EJA para, em seguida, descrevê-los e tecer algumas interpretações a partir dos dados coletados.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - é uma modalidade da Educação Básica ofertada nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. A EJA é uma política pública de educação direcionada a alunos e alunas de escolarização básica incompleta ou nem iniciada. Esses jovens e adultos, em sua maioria, buscam novamente, em algum momento de suas vidas, o sistema escolar na intenção de recuperar os anos de escolarização interrompidos por reprovações e/ou evasão.

2 Entretanto, não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até frequentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares. (ARROYO, 2001, p. 221-222)

3 Tais estudos compreendem um levantamento do perfil de alunos da EJA em escolas municipais das cinco cidades da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais: Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, abrangendo um total de 1106 estudantes.

De uma maneira mais alargada, o processo de interrupção da vida escolar desses Jovens e Adultos não pode ser visto como um acontecimento isolado de reprovação ou de evasão, individualizando esses momentos em cada um desses sujeitos. É necessário considerar o processo de exclusão social e cultural a que são submetidos. Assim, é certo afirmar que a EJA é, em sua quase totalidade, voltada aos *excluídos*.

Na EJA são recebidos os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴, é possível considerar como características marcantes da maioria dos sujeitos que frequentam a EJA: a curiosidade, a receptividade para com a aprendizagem, além da expectativa de terem um ambiente escolar que corresponda com o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. São alunos e alunas, muitas vezes, desempregados, donas de casa, jovens, pessoas com idade mais avançada, marcados por um discurso de auto depreciação, que não se sentem capazes, são indisciplinados, que desistem, que a escola só aceita no turno noturno, trabalhadores com baixa qualificação.

Ainda a respeito do perfil do aluno e aluna da EJA, estudos como Rosa e Orey (2013) e Fonseca (2002) indicam que esses alunos são muito colaboradores com a discussão sobre ensino, pois externalizam melhor as suas disposições, e são mais abertos para aceitar que se crie um cenário de investigação diante das atividades propostas. Rosa e Orey (2010) nos afirmam que muitas vezes, em sala de aula, os alunos e alunas da EJA se mostram tímidos e passivos na recepção da informação, por se sentirem inseguros ao serem avaliados.

Nesse sentido, Macgregor e Moore (1991), em seus estudos, concluem que é importante que a linguagem utilizada nas salas de aula reproduza a fala empregada pelos alunos e pelas alunas da EJA em seu cotidiano, possibilitando assim que a bagagem de conhecimento acumulado em sua vida esteja viva nesse ambiente. Ou seja, que eles reconheçam que possuem uma cultura própria permeada por valores, expectativas, costumes, tradições e condições, historicamente construídas, a partir de contribuições individuais e coletivas, se sentindo mais ambientados e valorizados (BRASIL, 2002).

Estudos como Ceratti (2008), Fortunato (2010), Souza e Alberto (2008), nos indicam uma variedade de motivos que levam esses jovens e adultos a saírem da escola, entre eles, a necessidade de ajudarem no sustento em casa, a constituição de uma família e a falta de motivação ou desinteresse desenvolvida ao longo dos anos escolares.

Nessa linha de pensamento, alunos jovens e adultos procuram novamente a escola por diversos motivos, seja porque não tiveram oportunidade enquanto criança e têm o sonho do estudo, seja pelo “diploma”; há aqueles que, após anos de trabalho,

4 PCN – MEC – Brasil, 1996 – projeto curricular para a escola básica.

percebem no estudo uma oportunidade de aposentadoria melhorada através da aprendizagem em sala de aula; outros, cuja condição de continuar no emprego está atrelada ao estudo. E há, ainda, aqueles cujas reprovações ou imposição judicial o fizeram buscar a EJA; esses são os casos mais comuns.

Oliveira (1996) aponta que o retorno à escola “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (p. 37). Para Santos (2003, p. 111), o estudo é para “adquirir coisas, é [para] você poder se sentir, se posicionar diante da vida e das pessoas”. Para Camargo e Martinelli (2006, p. 199), “o significado de ser alfabetizado está vinculado à questão da ascensão social, mas principalmente com a autoestima”.

Porém, o aluno que teve a oportunidade de voltar a estudar com objetivo de conclusão dificilmente evade. Exceto em casos de mudança de emprego/horários incompatíveis, e/ou questões familiares. A representação de escola que este público tem ou traz consigo, é que este local vai proporcionar a alfabetização, a participação e a sua inclusão na sociedade.

Como bem coloca Andrade (2011, p.2), “é preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação”, assim como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino.

Pesquisas, como Souza (1994), Oliveira (1996), Santos (2003), indicam que eles têm ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos diferentes em relação aos alunos dos anos regulares. Dessa forma, quando retornam à escola, trazem um modelo de contrato didático construídos em experiências escolares anteriores ou da representação da escola na qual estudaram (BRASIL, 2002).

Sendo assim, faz-se necessário na EJA “estimular, valorizar e oferecer subsídios para enriquecer as manifestações e produções dos alunos contribuindo para que eles se reconheçam como produtores da cultura, como seres capazes de propor, criar e participar ativamente da sociedade” (BRASIL, 2002). Faz muito mais sentido, já que lidamos com sujeitos já mais vividos, enredar suas experiências na escola.

2.1 A eja no centro educacional municipal de itabirito

Itabirito é um município da Região dos Inconfidentes no Estado de Minas Gerais. O início de sua formação data do ano de 1709 com os primeiros núcleos de habitantes na região. Como freguesia de Ouro Preto, foi nomeada Itabira do Campo em 1745. No ano de 1923 foi elevado à categoria de cidade, já denominado Itabirito, nome originário da língua Tupi, que significa “pedra que risca vermelho” - minério de ferro abundante na região. Quanto aos dados econômicos, as fontes de recursos

municipais provem de impostos arrecadados em função das atividades geradas pela mineração e o comércio⁵.

A proposta curricular nas escolas municipais de Itabirito para ensino fundamental na EJA⁶ segue o Currículo Básico Comum - CBC, além das diretrizes curriculares do Ensino Fundamental, conforme proposta do município. As escolas não têm autonomia para propor/elaborar sua própria construção curricular direcionada à EJA. Possui autonomia enquanto matriz curricular, no entanto tem que cumprir as exigências da legislação, como carga horária, grades curriculares, etc. Para a matrícula no Ensino Fundamental II (equivalente ao 6º ao 9º ano), a idade mínima estipulada, para o aluno, é de quinze anos.

As atividades da EJA na escola Centro Educacional Municipal de Itabirito iniciaram-se em 2006/2007, com uma única turma. Atualmente, a escola atende alunos em dois segmentos: no primeiro, uma turma para cada período (1º, 2º, 3º e 4º); no segundo, três turmas de 1º período (equivale a 6º e 7º anos) e três turmas de 3º período (equivale a 8º e 9º anos). Essa organização depende do número de matrículas que acontecem durante todo o mês que antecede o início das aulas. O quadro da escola, composto por 682 alunos, 130 alunos do 6º ano, 118 alunos do 7º ano, 115 alunos do 8º ano, 89 alunos do 9º ano e 230 alunos da EJA conta com o apoio pedagógico de quatro supervisoras, sendo uma no turno da manhã, duas no turno da tarde e uma no turno da noite. Na área administrativa, conta com uma Diretora e quatro Vice-diretores: (manhã, tarde e noite), além de três Secretárias e três Bibliotecárias. Seu corpo docente é composto por 52 professores, sendo 19 do turno da manhã, 19 do turno da tarde e 14 do turno da noite, sendo que alguns trabalham em dois turnos na mesma escola. Quanto à infraestrutura física, atualmente a escola possui dez salas de aula (todas equipadas com lousa digital), um laboratório de ciências, um laboratório de informática, sala de reforço, cozinha, refeitório, quadra de esportes, área de circulação coberta, seis banheiros, biblioteca, sala da diretoria, sala dos professores, e secretaria.

Cabe destacar a presença de uma coordenação da EJA nesta escola cujo trabalho ao lado da Direção e da supervisão pedagógica tem norteado os objetivos e metas para a EJA. Deste modo a Escola desenvolve alguns projetos que contemplam

5 Informações constantes em www.itabirito.mg/descubra-itabirito/historia. Acesso em : 16 jun. 2017.

6 Costa e Araújo (2016) a partir das falas de professores de EJA em escolas na cidade de Ouro Preto/MG inferem que “[a] pesar de sinalizar um processo de participação dos sujeitos da escola, na pessoa dos diretores, na confecção dos CBC, bem como a possibilidade de modificações nos componentes curriculares, o Estado parece estar distante de uma consonância com as escolas para alguns professores. Mesmo que a resolução indique que os CBC possam sofrer modificações a partir de avaliações dos responsáveis pela escola, a confecção dos currículos parece, para alguns professores, se pautar mais em processos de imposição de propostas advindas dos órgãos mandatários do governo Estadual, do que de uma participação efetiva daqueles que vivenciam o cotidiano da prática curricular nas escolas”. (COSTA; ARAÚJO, 2016, p. 5-6).

esta modalidade, dos quais podemos destacar o *Café com Prosa* que, com ocorrência anual, procura envolver todas as disciplinas no desenvolvimento de trabalhos que levem em conta os saberes e as vivências cotidianas dos alunos e o Fórum da EJA onde se debate, junto com os alunos e a comunidade, questões específicas. Este trabalho vem sendo desenvolvido desde a implantação da EJA no município não sem dificuldades. O ensino noturno da EJA enfrenta as já clássicas questões com respeito à população flutuante de professores, a ausência de formação específica e, muitas vezes o desconhecimento da realidade do estudante da EJA. Estas questões estão relacionadas, dentre outras, à falta de esclarecimentos “acerca das políticas para EJA neste município” (FREITAS, p. 74, 2014). Esta situação particular do município de Itabirito não constitui um fenômeno isolado e tange as políticas de formação de professores da educação básica a nível mais amplo. Segundo Bernadete Gatti (2014) pode se observar uma política nacional específica ausente que seja articulada e “dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade” (GATTI, 2014, p. 34).

3 | METODOLOGIA

Este trabalho apoia-se nos dados de uma pesquisa desenvolvida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/Mestrado Profissional da UFMG⁷ tomando como espaço da pesquisa a escola Centro Educacional Municipal de Itabirito. Como metodologia, nos apoiamos em concepções da pesquisa qualitativa e utilizamos como ferramentas de análise e registros de dados um questionário semiaberto aplicado a 82 alunos de turmas do segundo segmento da EJA.

“Pode-se definir questionário como a técnica de investigação por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p. 124).

Esses 82 alunos pertencem a duas turmas do segundo segmento da EJA no período noturno (EFII), cuja faixa etária varia de 15 a 60 anos e cada uma com 50 alunos matriculados, mas como no dia do questionário faltaram 18 alunos, aproveitamos os que estavam presentes. As escolhas das turmas foram aleatórias. Entramos e pedimos a gentileza em responder. Os educandos do segundo segmento, em sua quase totalidade, têm condução própria ou utilizam a carona com algum colega, sendo que um pequeno grupo de alunos utiliza o transporte escolar, fato visivelmente constatado no dia-a-dia da escola. Esses alunos buscam a escola por satisfação pessoal, continuidade dos estudos ou a melhoria no emprego. A partir

⁷ José Erildo Lopes Júnior. *Reflexões sobre o ensino de frações na EJA*. UFMG, 2017.

das respostas ao questionário foi possível sistematizar as informações visando à compreensão da realidade dos alunos da EJA na escola estudada e a seleção dos sujeitos para entrevista posterior⁸.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Itabirito. Esses alunos foram selecionados por se caracterizarem como um público escolar que apresenta uma diversidade de conhecimentos e saberes originários de seu meio sociocultural e características significativas do perfil de alunos da EJA.

Arroyo descreve as características da demanda da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

[...] Desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006, p. 28-29)

Os perfis de alunos foram construídos a partir de categorias distintas, das quais para este trabalho destacamos: gênero, idade, naturalidade, estado civil, grau de escolaridade paterna e materna, exercício de atividade remunerada, tempo de frequência na EJA. Alguns resultados encontrados são apresentados neste texto através de gráficos, paralelamente às nossas análises sobre a situação dos alunos quanto às categorias gênero, idade e grau de escolaridade paterna e materna.

4 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Dos 82 alunos da escola Centro Educacional Municipal de Itabirito participantes da pesquisa a maioria pertence ao sexo masculino (52 alunos). São jovens com escolarização interrompida, que não trazem boas referências de escolas, solteiros, dependentes da família, com três reprovações ou mais, porém com objetivos definidos: buscar conhecimentos, cursar o ensino médio e trabalhar.

No total a idade dos participantes varia entre 15 e 65 anos. Destaca-se a grande presença de jovens entre 15 e 18 anos. Partindo deste princípio, o Parecer 11/2000 entende que a juvenilização ou adolescer da EJA:

É fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 e 18 anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial

⁸ Para a presente comunicação utilizamos apenas os dados sociais e econômicos recolhidos mediante questionário. Outros dados do questionário e entrevistas não foram contemplados por visarem ao conhecimento da realidade cognitiva dos alunos nos objetivos da pesquisa a que nos referimos.

regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visada do tipo: a EJA é uma espécie de “tapa-buraco” (BRASIL, 2008, p.8).

Este perfil enquadra-se no quadro geral da propensão à juvenilização da EJA na região (Gráfico 1). Como demonstrado por Oliveira, Araújo e Coutrim (2016), a taxa percentual de jovens com menos de “25 anos na EJA na Região dos Inconfidentes é muito alto. Tal grupo etário representa mais de 50% dos estudantes da região nessa modalidade de ensino” (p. 3).

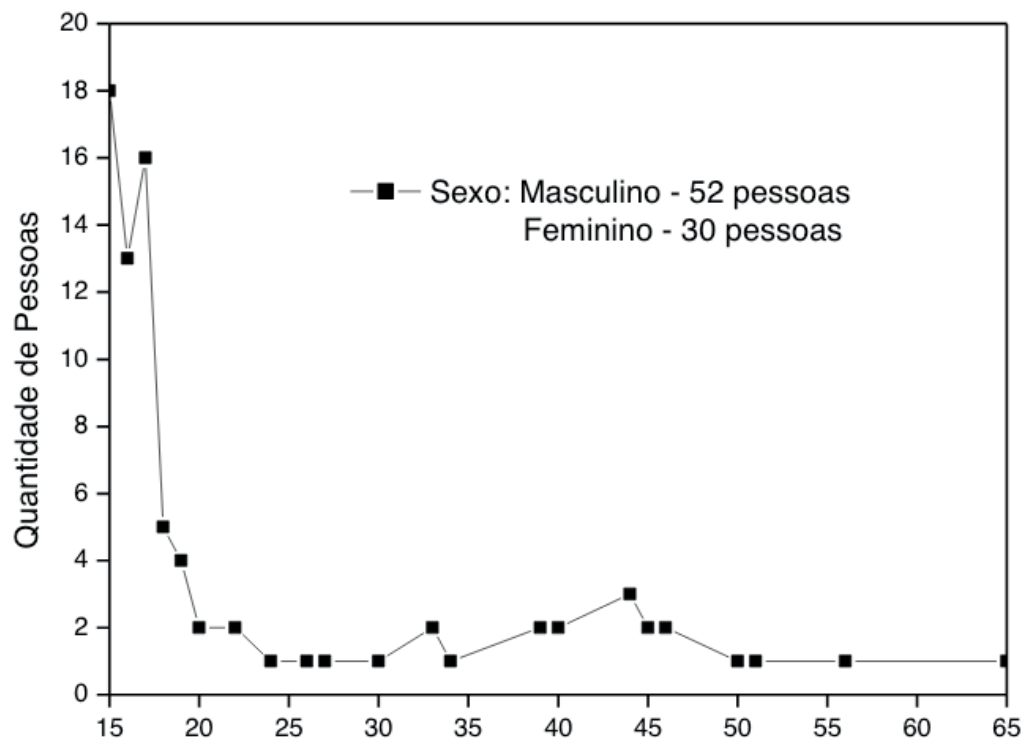


Gráfico 1: Perfil etário e de gênero da população pesquisada na escola Centro Educacional de Itabirito, 2014.

Fonte: LOPES JÚNIOR, J. E. Reflexões sobre o ensino de frações na EJA. UFMG, 2017.

Em estudo realizado em escola no município de Ouro Preto, Ferreira (2015), aponta como uma das causas do fenômeno de juvenilização na região, a mobilidades de jovens com menos de 18 anos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) para o segundo segmento da EJA, “trazendo uma história de reprovação de um, dois, três anos ou mais e, muitas vezes na mesma série” (p. 81). Confirma-se assim a hipótese de que as trajetórias de escolaridade percorridas por estes alunos mais jovens, pautadas por “reprovações e rupturas”, contribuem para o aumento da quantidade de alunos cada vez mais jovens no quadro da EJA. Pode-se constatar o estreitamento do vínculo “entre a exclusão precoce do Ensino Fundamental II e

a procura da EJA como uma possibilidade de integração social acessível a esses jovens pouco escolarizados” (FERREIRA, 2015, p. 81-82). De acordo com SILVA (2010)

Por muito tempo a EJA esteve configurada só como educação de jovens e adultos objetivando, principalmente, a alfabetização dessas pessoas. Com o rejuvenescimento da população que frequenta essa modalidade, a EJA deve alargar seu campo de prática e de análise, considerando os novos perfis e as novas circunstâncias históricas dos alunos adolescentes e jovens. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos estudantes precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seu direito à educação (p. 105).

Estas considerações estão de acordo com as observações que temos feito sobre o perfil de alunos jovens da EJA em Itabirito. Entre os jovens e adultos entrevistados em Itabirito encontramos uma maioria originária do próprio município, mas percebe-se a presença de estudantes oriundos de cidades do entorno (Mariana, Piranga, Montes Claros, Manhuaçu) ou mesmo de outras regiões do Brasil (Carapicuíba - SP, Santa Catarina – RS, Queimados – RJ, Bahia - BA). Coincidindo com o grande quantitativo de estudantes jovens com menos de 20 anos observamos que a maioria dos participantes da pesquisa é solteira e não exerce atividade remunerada. Os que exercem, em sua maioria ainda dependem da família.

“De fato, a emergência das profissões modernas é consequência da divisão social e técnica do trabalho, exacerbada na divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo hierarquizadas de acordo com as classes e estratos de classes sociais que poderão exercê-las. Do ponto de vista da formação, as profissões passam a ser classificadas de acordo com o nível de complexidade que, por sua vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas. É nesse sentido, então, que os contextos produtivos vão colocando exigências para a educação, seja de aprendizagens básicas, seja das aprendizagens específicas para o exercício profissional.” (RAMOS, 2010, p.75).

Quanto ao nível de escolaridade paterna e materna entre os alunos jovens e adultos e idosos do Centro Municipal Educacional de Itabirito (gráfico 2) evidencia-se um alto índice de desconhecimento da escolaridade dos genitores no total de alunos entrevistados. No entanto, as respostas daqueles que têm conhecimento da escolaridade dos pais indicam que o grau de instrução materna supera a paterna até o ensino fundamental, ficando para trás em nível do ensino médio. Segundo dados do IBGE:

Em todas as Grandes Regiões, as mulheres apresentaram médias maiores de anos de estudo. Em 2014, as mulheres tinham 8,0 anos e os homens, 7,5 anos de estudo. As maiores diferenças são apontadas na Região Norte, 7,6 anos para as mulheres e 6,8 anos para os homens; e na Região Nordeste, com 7,0 anos para as mulheres e 6,2 anos para os homens. A menor diferença foi encontrada na Região Sudeste, com 8,5 anos para as mulheres e 8,3 anos para os homens (IBGE, 2015, p. 47).

Este desnível de escolaridade entre os gêneros aqui apontados manifesta-se ao longo da história da educação constituindo ainda hoje uma realidade. Araújo e Guimarães (2014), em investigação realizada em três escolas municipais ofertantes da EJA na cidade de Mariana constataram ser mais elevado o número de estudantes mulheres do que o de estudantes homens. Estes dados confirmam pesquisas inferindo “que os homens abandonam mais rapidamente a escola do que as mulheres” (ANDRADA, 1990; BARRETO, 1981 *apud* ARAÚJO E GUIMARÃES, 2014, p. 8). Ainda segundo estas autoras essas pesquisas também mostraram “que fatores relacionados à segurança física, a responsabilidade com os familiares e os cuidados com o espaço doméstico são aspectos responsáveis pela evasão das mulheres do espaço escolar” (ARAÚJO e GUIMARÃES, 2014, *idem*).

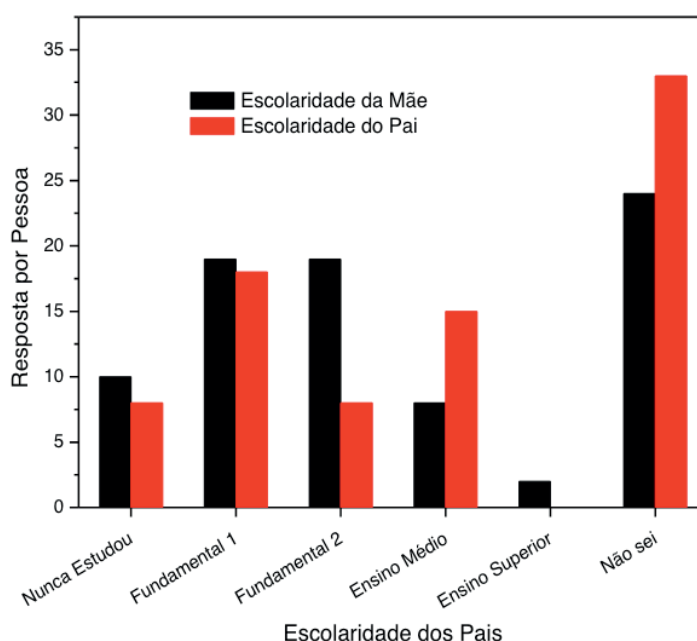


Gráfico 2: Nível de escolaridade paterna e materna da população pesquisada na escola Centro Educacional de Itabirito, 2014.

Fonte: LOPES JÚNIOR, J. E. Reflexões sobre o ensino de frações na EJA. UFMG, 2017.

5 | CONCLUSÃO

O retrato de alunos esboçado neste trabalho evidencia de modo preliminar uma investigação sobre o panorama da EJA vivenciado no município de Itabirito na escola Centro Educacional Municipal de Itabirito. Os dados relativos ao perfil dos alunos e alunas jovens e adultos nesta escola nos mostram que neste cenário estes que não tiveram oportunidade de estudos em situações diversificadas de suas vidas correspondem aos levantamentos gerais dos perfis de estudantes em outras pesquisas sobre EJA. São jovens e adultos trabalhadores ou em busca de

uma colocação no mercado de trabalho. Filhos e filhas de trabalhadores, às vezes migrantes de cidades vizinhas ou de outras regiões do Brasil. Alguns deles trazem somados a seu histórico de *reprovações e rupturas*, o próprio histórico paterno e materno de ausência de instrução a nível básico.

Em razão das especificidades dos sujeitos que frequentam a EJA, é necessário pensar uma escola diferente em seus currículos, conteúdos programáticos e nas ações que visam à construção do conhecimento. Diante deste fato, é preciso que enfrentemos com pensamento crítico novos modelos educativos para a sala de aula da EJA, não permitindo que sejam programas educacionais soltos, desconexos e superficiais que não apontam para a resolução de problemas reais que atingem as escolas, mas que estejam conectados com a vida e com o mundo que a rodeia.

Acreditamos que seja de grande valia este tipo de pesquisa sendo de interesse da comunidade escolar e não se restringindo apenas ao meio acadêmico, mas que parta também da iniciativa dos próprios professores em envolvimento com os estudantes. Um dos fatores que favoreceriam estas iniciativas diz respeito à criação de políticas que permitissem aos professores que lidam diretamente com os alunos da EJA e os que estão se licenciando um tempo efetivo e qualitativo de formação. O retrato de alunos da EJA diz respeito ao retrato dos professores da EJA. À complementaridade desses dois perfis no espaço escolar não interessa sua separação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. R. *Os sujeitos educandos na EJA*. 2011. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf>. Acesso em 16/04/2011.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In. *Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília – UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF, 2002, vol. 3.

BRASIL, Parecer CNE 11/2000: *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf. Acesso em: 16 de dezembro de 2012.

CAMARGO, P. S. A S.; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*.v 10, n 2, Jul/Dez, 2006, p 197-209

CNE/CEB no 01/2000 e Parecer CNE/CEB no 11/2000.

CERATTI, M. R. N. *Evasão escolar: causas e consequências*. Disponível em <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf> Acesso em 11/12/2016

COSTA, Luís; ARAÚJO, Regina; M. B. EJA em Ouro Preto: a relação Estado e currículo na Educação de Jovens e Adultos – ensino médio. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, vol. 5, n. 7. jul. 2016.

FERREIRA, Lorene D. M. *Juvenilização de jovens e adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro

Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

FREITAS, Angelita A. A. *Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? o que os faz permanecer?* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação matemática de jovens e adultos: Especificidades, desafios e contribuições*. v. 1, 112 p. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FORTUNATO, Ivan. Educação de jovens e adultos. *Revista de Estudos Universitários - REU*. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GIL, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhorendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

LOPES JÚNIOR, J. E. *Reflexões sobre o ensino de frações na EJA*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP, UFMG, 2017.

MACHADO, Maria M. Tema II – O aluno. In. HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002, p. 47-63.

MACGREGOR, M., MOORE, R. *Teaching mathematics in a multicultural classroom*. Melbourne/ Austrália: University of Melbourne, School of Science and Mathematics Education, 1991.

OLIVEIRA, M. C. *Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996

OLIVEIRA, Bruno C; ARAÚJO, Regina M. B. A; COUTRIM, Rosa M. E. A Educação de Jovens e Adultos em cinco municípios de Minas Gerais: quem são os alunos da EJA? In. *VIII Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED*. Maranhão – MA: AINPGP/UFMA, 2016.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005a

ROSA, M.; OREY, D. C. A influência dos fatores linguísticos no ensino aprendizagem em matemática: o caso dos Estados Unidos. *Zetetiké*, v. 19, número temático, p. 486-503, 2010.

ROSA, M.; OREY, D. C. Um estudo etnomatemático da influência da linguagem no ensino e aprendizagem em matemática. In: FREITAS, A. C; AMARILHA (Orgs.) M. *Anais do 7o. Seminário de Educação e Leitura: Desafios e Criatividade*. Natal, RN: UFRN, 2013. pp. 685-695.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. *Revista Brasileira de Educação*. n.24. set-dez 2003.

SILVA, L.S.G. *Juvenilização na EJA: experiências e desafios*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010, 108 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27414>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

SOUZA, A. B. *A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: Contribuição à compreensão do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

ROTA ACESSÍVEL – DIRETRIZES DE PROJETO DE REFORMA/ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Data de aceite: 02/01/2020

Gabriel Moraes de Bem

Instituto Federal de Santa Catarina, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
Canoinhas - SC

Aryane Spadotto

Instituto Federal de Santa Catarina, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
Canoinhas - SC

Jorge Armino Sell

Instituto Federal de Santa Catarina, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
Canoinhas - SC

Roberta Costa Ribeiro da Silva

Instituto Federal de Santa Catarina, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
Canoinhas - SC

André Gustavo Müller

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

Giovana Gonçalves

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

Gustavo Gabriel Hoffmann

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

Lana Stefany Neves Izidro

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

Luis Felipe Borges

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

Sabrina Thiem

Instituto Federal de Santa Catarina, Curso Técnico em Edificações
Canoinhas - SC

RESUMO: O projeto de extensão em andamento tem por objetivo a elaboração de um manual com diretrizes projetuais de reforma/adaptação escolar, que visa à implantação de rotas acessíveis na Escola Estadual Básica João José de Souza Cabral. A metodologia se divide em 6 etapas: (1) Análise quantitativa dos resultados de pesquisa relacionada; (2) levantamento métrico e fotográfico; (3) Entrevista semi-estruturada; (4) simulação de vivência; (5) desenvolvimento de projeto e, (6) execução parcial de uma rota acessível. A avaliação das etapas contará com a participação da comunidade escolar na validação das soluções. Dentre os resultados já alcançados, foi possível perceber que E.E.B.J.J.S.C. é a escola Estadual do Município que possui o maior número de alunos com deficiência visual. Além disso, após a realização

da entrevista percebeu-se a necessidade de adaptação escolar especialmente no que diz respeito à identificação de desníveis e contrastes de cor para sinalização dos limites. Por fim, após o levantamento métrico e fotográfico da escola, foi possível identificar os pontos críticos que compreendem o trajeto a ser contemplado pela rota acessível. **PALAVRAS CHAVE:** Acessibilidade; escola acessível; adaptação escolar.

ACCESSIBLE ROUTE - GUIDELINES FOR RENOVATION / ADAPTATION SCHOLAR PROJECT

ABSTRACT: The ongoing extension project aims to develop a manual with project guidelines for school reform / adaptation, looking forward the implementation of accessible routes at the João José de Souza Cabral Basic State School. The methodology is divided into 6 steps: (1) Quantitative analysis of related research results; (2) metric and photographic record; (3) semi-structured interview; (4) simulation of experience; (5) project development and (6) partial execution of an accessible route. The evaluation of the stages will involve the school community in the validation of the solutions. Among the results already achieved, it was possible to notice that E.E.B.J.J.S.C. is the state school of the municipality that has the largest number of students with visual impairment. In addition, after conducting the interview, the need for school adaptation was noticed, especially with regard to the identification of gaps and color contrasts to signal the limits. Finally, after the metric and photographic record of the school, it was possible to identify the critical points that comprise the path to be contemplated by the accessible route.

KEYWORDS: Accessibility; accessible school; school adaptation

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Básica João José de Souza Cabral (EEBJJSC) foi apontada como detentora do maior número de alunos com deficiência, mediante pesquisa de mapeamento das escolas estaduais do município de Canoinhas. Considerando que o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001), torna-se imprescindível a adaptação arquitetônica do ambiente escolar. Esse projeto contempla como objetivo geral a perspectiva de desenvolver um manual com diretrizes que possam subsidiar projetos de reforma/adaptação da E.E.B.J.J.S.C., a fim de garantir rotas acessíveis.

A produção do material pautado na demanda real da escola em análise produz um conhecimento por meio da ação e pesquisa investigativa e colaborativa na geração de soluções técnicas estimulando o pensamento crítico voltado à investigação. Por sua vez o atendimento à indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão garante

a democratização dos saberes.

Para que seja possível atingir o objetivo geral, o projeto de extensão contempla os seguintes objetivos: (1) Articular resultados obtidos com outras pesquisas do Campus, em um processo colaborativo e interdisciplinar; (2) Acolher as demandas da comunidade escolar (E.E.B.J.J.S.C.), por intermédio da participação de ações conjuntas com os discentes do projeto; (3) Possibilitar aos alunos do curso técnico em edificações a aplicação prática dos conhecimentos teóricos desenvolvidos em sala de aula; (4) Sensibilizar os envolvidos quanto às restrições impostas pelo meio às pessoas com deficiência; (5) Aproximar os alunos do curso técnico em edificações do contexto de atuação profissional e (6), Executar parte de uma rota acessível na E.E.B.J.J.S.C..

METODOLOGIA

Os métodos utilizados a fim de atingir os objetivos específicos, são: (1) análise qualitativa dos resultados parciais da pesquisa “Mapeamento de instituições educacionais inclusivas no município de Canoinhas”; (2) Acolhimento das necessidades da comunidade escolar; (3) realização de levantamentos métrico e fotográfico dos espaços físicos da escola; (4) aproximação dos envolvidos com as restrições impostas pelo meio às pessoas com deficiência por intermédio de uma simulação de uma vivência nas instalações da escola; (5) aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula no desenvolvimento do projeto, e (6) execução de parte da rota acessível projetada no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO E PROCESSOS AVALIATIVOS

A comunidade acadêmica (E.E.B.J.J.S.C.) contribuiu tanto no levantamento do programa de necessidades quanto no direcionamento das soluções técnicas em desenvolvimento. À medida que as soluções a serem propostas do projeto de reforma/adaptação forem implementadas, o espaço escolar tende a se tornar um ambiente mais acessível favorecendo a permanência e êxito dos alunos com deficiência. A aproximação dos alunos do Curso Técnico em Edificações com o contexto de atuação profissional é garantida a partir do momento em que são desenvolvidas soluções técnicas para uma demanda real, contribuindo assim para uma formação integral do discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até então foram executadas as ações correspondentes aos objetivos

específicos 1, 2 e 3: (1) escolha da E.E.B.J.J.S.C. para realização do projeto, contando com a participação tanto da comunidade discente quanto do corpo técnico da instituição; (2) entrevista com os alunos e seus respectivos familiares a cerca das suas necessidades; e, (3) levantamento métrico e fotográfico da escola possibilitando o reconhecimento dos pontos críticos a serem adaptados e corrigidos no projeto de adaptação escolar. Os projetos de acessibilidade e comunicação visual estão em fase de estudo, os quais serão submetidos à aprovação pela comunidade escolar previamente à sua execução.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações, espaço, mobiliário e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537**: Acessibilidade — Sinalização tátil no piso — Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 09 jan. 2001.

SALA DE AULA INVERTIDA (ADAPTADA): FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM DE QUÍMICA

Data de aceite: 02/01/2020

Renata Gonçalves da Mata Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro-RJ

RESUMO: Esse trabalho teve início com a revisão da bibliografia sobre sala de aula invertida. A partir dessa leitura, adaptou-se essa metodologia. Para isso, considerou-se o teste em branco para que fosse desenvolvido em sala de aula. Pensou-se na aplicação do método como uma ferramenta didática no processo de ensinoaprendizagem de Química com alunos da 3ª série do Ensino médio de uma escola particular da Cidade de São Pedro da Aldeia/RJ. Antes de sua aplicação, porém, foram utilizados dois questionários objetivando sondar entre os alunos o conhecimento da ferramenta e sua viabilidade. Concluiu-se que a maioria dos estudantes desconhecia seu uso, mas relatou interesse por esse método de ensino. Com o auxílio do uso da sala de aula invertida adaptada, foi abordada a relação dos tópicos “Química das Tatuagens” e “Química dos Cosméticos”. Esses temas foram introduzidos a fim de que fosse possível uma aproximação didaticamente mais simples da Química Orgânica, conteúdo que costuma causar muitas dúvidas entre os alunos do Ensino Médio. Percebeu-se que,

após a utilização da sala de aula invertida como ferramenta didática, a aprendizagem de Química orgânica foi facilitada, tornando-se mais acessível aos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Aula Invertida. Ferramenta Didática. Ensino aprendizagem. Química.

FLIPPED CLASSROOM (ADAPTED): FACILITATING CHEMISTRY TEACHING- LEARNING PROCESS

ABSTRACT: This study started with a bibliography review about flipped classroom. From this reading, this methodology was adapted. For that, a blank test was considered to be developed in the classroom. It was thought in applying the method as a learning tool in the Chemistry teaching-learning process of the students in the third year of the secondary school in a private school in São Pedro da Aldeia, Rio de Janeiro, Brazil. Before the application, however, two questionnaires were used in order to prospect how much students knew about the tool and its feasibility. It was found that most of the students did not know the tool, but they stated their interest in this teaching method. With the support of an adapted flipped classroom, the relationship between the topics “Chemistry of Tattoos” and “Chemistry of Cosmetics” was approached. Those subjects were considered

in order to have a more simple teaching presentation of Organic Chemistry possible, which is a content that usually causes several doubts for the students of the secondary school. It was noticed that, after the use of flipped classroom as a learning tool, the Organic Chemistry study was facilitated, being more accessible for students.

KEYWORDS: Flipped classroom. Learning tool. Teaching learning. Chemistry.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino tradicional (que privilegia o uso de aulas expositivas, teóricas e que tem como principais ferramentas o quadro e a caneta) está se tornando ultrapassado. Isso é decorrente, em grande parte, do acesso dos jovens estudantes a uma variada gama de informações através da *internet*. Sendo assim, é essencial, para uma maior aproximação do universo desses estudantes, a inovação dos métodos de ensino.

Além disto, o excesso de conteúdos, geralmente abstratos, superficialmente estudados ou de difícil compreensão pode contribuir para com a desmotivação dos alunos no estudo da Química, segundo Cardozo e Colinvaux (2000). Assim sendo, faz-se necessária a análise de possíveis ferramentas didáticas como instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem de Química.

O novo processo de ensinoaprendizagem, pautado na reorganização dos conteúdos trabalhados, transformando as metodologias pedagógicas, redefinindo conceitos sobre o ensino e quanto a função da instituição em relação à sociedade, exige uma nova postura da comunidade escolar (docentes, alunos, coordenação, pais e responsáveis) (MISKULIN, 1999).

No que se refere à disciplina Química, essa atualização é, também, necessária para que o aprimoramento do processo de ensinoaprendizagem, objetivando uma educação mais eficaz e interessante para o aluno, seja contemplada. Assim sendo, nesse trabalho, apresenta-se um relato de experiência sobre a utilização da ferramenta didática sala de aula invertida (adaptada), que funcionou como instrumento facilitador desse processo em sua aplicação com alunos da 3ª série do Ensino médio de uma escola particular da Cidade de São Pedro da Aldeia/RJ.

Antes de apresentar mais detidamente os resultados desse trabalho, é necessário apresentar uma revisão teórica sobre o tema: sala de aula invertida como instrumento de ensinoaprendizagem.

De acordo com Nardin (2007), o ensino de Química nas escolas é, ainda hoje, um desafio para muitos professores e alunos. O autor percebe que há uma insatisfação muito grande por parte dos professores, pois não conseguem atingir alguns objetivos educacionais propostos. Consequentemente, há desmotivação por parte dos alunos, que consideram Química uma disciplina difícil e que exige muita memorização.

De acordo com Moran (2017), a educação deve ser híbrida (*online* e presencial), flexível, digital, diversa e ativa. Isto porque a aprendizagem é fruto de múltiplos processos, que são contínuos, híbridos, nem sempre, formais ou intencionais. Assim sendo, o autor defende a visão de que o aluno seja o protagonista do processo de aprendizagem e o professor tutor, tendo papel fundamental no direcionamento do processo.

A partir do que afirma o autor, compreende-se que a sala de aula invertida pode ser considerada uma alternativa viável ao ensino tradicional de Química, justamente por apreender esses múltiplos processos e por funcionar como ferramenta que permite ao professor e ao aluno a interação eficiente em um ambiente aberto e objetivo (MARTINS, 2005). Para Johnson (2012), o professor (mediador) deve atuar como facilitador, incentivador, apoiador e inspirador de seus alunos, propondo debates em sala de aula sobre diversos temas e facilitando o poder de argumentação, lapidando, (re)formulando e auxiliando os alunos na construção eficaz do conhecimento.

Além disto, de acordo com Bishop e Verleger (2013) a sala de aula invertida é uma ferramenta educacional que auxilia as vivências em grupo e individuais através da utilização do computador ou *smartphone* fora da sala de aula. Para que, posteriormente, o conhecimento construído pelo aluno seja lapidado através do auxílio do professor tutor. Assim sendo, valorizando a construção de conhecimento do aluno, resultante do uso da tecnologia educacional com o auxílio e direcionamento do professor (tutor/mediador), bem como a ajuda dos colegas em atividades exercidas no ambiente escolar e fora dele.

Em contraposição às aulas expositivas, que enfatizam a passividade dos estudantes como meros receptores e do professor como o único detentor do conhecimento, na sala de aula invertida, o docente assume o papel de mediador e o estudante de protagonista. Dessa forma, há um estreitamento das relações professor-aluno e aluno-aluno, de acordo com Bacich et. al (2005). Ressaltando assim, a importância do estreitamento de laços interpessoais na construção do conhecimento, objetivando a formação do aluno protagonista em seu processo de aprendizagem, capaz de (re)construir valores, crenças, escolhas que vão além da sala de aula, tais como: futuras escolhas profissionais, pós-formação acadêmica etc.

Para esse autor, o ensino híbrido (ou sala de aula invertida) tende a levar novos desafios e estimular os alunos à resolução de problemas ou à criação de projetos complexos, em grupo e individualmente. Assim, direcionando a atuação do professor para o processo de ensinoaprendizagem, não apenas para atingir médias escolares, mas sim para formação de futuros adultos independentes.

Em Harvard, segundo Valente (2014) o método *Peer Instruction* (PI) foi introduzido pelo professor Eric Mazur e conta com material de apoio para que o aluno estude o conteúdo antes de frequentar a sala de aula. Baseado no material estudado,

o aluno responderá a um questionário *online*. Em seguida, antes da aula presencial, o professor-tutor verifica as questões que tiveram mais desencontros conceituais, e que devem ser (re)formuladas em sala de aula. Assim sendo, enfatizando o papel do professor mediador e do aluno capaz de pesquisar, interagir e aprender em espaços não formais (ultrapassando os “muros” da escola).

Essa metodologia de aprendizagem objetiva promover o contato direto do aluno com o conteúdo, antes de ser apresentado na aula presencial, e ainda permite a supervisão do andamento do processo de sua aprendizagem. Para esse efeito, a sala de aula invertida mescla momentos em que os discentes estudam os conteúdos a outros em que seguem instruções *online* para realizarem determinadas tarefas. Dessa forma, os estudantes dispõem de meios para controlar os melhores locais e momentos para a realização das atividades *online*. Além disso, podem interagir com o professor e seus colegas em um ambiente virtual. Essa interação estreita os laços formais entre professor-aluno e facilita a comunicação entre os colegas.

A sala de aula invertida tem sido bastante utilizada nas universidades como forma de metodologia ativa no ensino de Química durante os últimos dez anos. No que se refere à Educação básica, apesar de ainda não ser uma ferramenta de ensino muito comum nesse segmento educacional, está começando a receber atenção de professores dessa etapa de ensino (CORMIER, 2018). Com isso é responsabilidade dos professores passarem estes conhecimentos para os seus alunos, de acordo com Litto (2001). Desta forma, destaca-se a importância e a necessidade da utilização de ferramentas computacionais no processo de ensinoaprendizagem de Química. No entanto, essa utilização deve ser bem planejada e bem desenvolvida para que as experiências sejam realmente válidas e que estes recursos não apresentem apenas um caráter recreativo ou ilustre, segundo Hasse (1999).

Com isso, a sala de aula invertida deverá ser utilizada como suporte, ferramenta ou instrumento educacional como alternativa ao Ensino tradicional de Química. De modo a facilitar e melhorar o processo de construção do conhecimento e tornar a aprendizagem mais atrativa para o aluno e mais eficaz para o professor, assim, agregando aspectos positivos no desenvolvimento do ensinoaprendizagem de Química no Ensino Básico. Para tal, é necessária a atualização acadêmica do corpo escolar (professores, coordenação pedagógica, corpo técnico) para utilizar tal ferramenta didática de modo coerente e eficaz. E, principalmente, o esclarecimento para os pais/responsáveis dos alunos, afim de estreitar os laços com a escola para colaborar na utilização eficiente do computador fora do espaço formal de aprendizagem (escola), com o intuito didático que fora pré-estabelecido pelo professor mediador. Assim, trazendo para perto da escola a comunidade, valorizando as relações interpessoais professor-aluno, aluno-aluno, professor-comunidade, comunidade-escola.

2 | OBJETIVOS

Adaptar o conceito de sala de aula invertida à realidade dos alunos da 3ª série do Ensino médio de uma escola particular do município de São Pedro da Aldeia/RJ e facilitar o entendimento dos tópicos do Currículo de Química Orgânica aplicado ao cotidiano.

3 | METODOLOGIA

O projeto adaptado sobre sala de aula invertida considerou o teste em branco e foi desenvolvido em sala de aula, em uma escola da rede básica de ensino particular, com alunos da 3ª série do Ensino médio no município de São Pedro da Aldeia/RJ.

Para cumprir tal objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os seguintes temas: ensino de Química na atualidade e sala de aula invertida (ensino híbrido).

Posteriormente, foi aplicado um primeiro questionário, destinado a avaliar o conhecimento prévio de cada aluno a respeito do tema “sala de aula invertida”, bem como identificar entre os discentes se tinham facilidade de utilizar tecnologias educacionais no cotidiano escolar.

Em seguida, foram apresentados aos alunos dois vídeos didáticos de curta duração. Os vídeos, sob os títulos “A Química da Tatuagem” e “A Química dos Cosméticos”, tratam da temática “A Química das Coisas” e abordam conceitos da Química Orgânica no cotidiano, bem como os avaliam.

Para essa atividade, dividiu-se a turma aleatoriamente de modo que a metade dos alunos assistisse aos vídeos enquanto o restante, concomitantemente, fizesse outra tarefa.

Em um segundo momento da atividade, toda turma foi convidada a responder um segundo questionário. Dessa vez, as perguntas eram relacionadas aos tópicos abordados nos vídeos. Assim, foi possível avaliar o aprendizado dos conceitos relacionados aos temas com aplicação do conteúdo de Química voltado para o cotidiano.

Ao final, foram analisadas as respostas dos alunos nos questionários. A coleta e análise dessas respostas possibilitaram uma amostragem de como funciona, na prática do cotidiano escolar, com sua defasagem de aparatos materiais e tecnológicos, o método da sala de aula invertida. Isso porque se compreende que, em muitas escolas brasileiras, são poucas as que oferecem o material necessário para realizar esse tipo de atividade, a saber, a possibilidade de que todos os alunos em sala assistam aos vídeos em *tablets* ou em computadores de uso pessoal.

4 | RESULTADOS

Notou-se que, durante a aplicação da sala de aula invertida na referida escola, os alunos mantiveram-se atentos e receptivos à atividade. Esta percepção foi corroborada pela ansiedade dos mesmos para receber os questionários e assistir aos vídeos selecionados, bem como saber da avaliação dos resultados. Quanto aos dados coletados a partir das respostas obtidas através do questionário, tem-se que aproximadamente 80% dos alunos relatou desejar que “as aulas fossem mais objetivas, menos maçantes e com mais diferenciais em relação à aula tradicional expositiva.”

Outro resultado a ser apontado por meio das respostas do primeiro questionário indica que todos os alunos afirmam sentir dificuldade em relação à Química, sinalizando a necessidade de uma aula diferenciada.

A respeito do conceito de “sala de aula invertida”, os dados apontam que os alunos desconheciam esse conceito. Algumas respostas coletadas atestam esse desconhecimento, como se observa nas seguintes falas: “o aluno explica a matéria para o professor”; o “professor vira aluno”, “o aluno inverte de lugar com o professor”. Em contrapartida, um aluno respondeu que, sala de aula invertida seria: “aprender no meio virtual”.

Notou-se, assim, que o conceito de “sala de aula invertida” não foi trabalhado e/ou aplicado anteriormente no cotidiano escolar desses estudantes.

Quanto aos dados referentes ao uso de videoaulas para auxiliar nas atividades escolares, alguns alunos relataram que buscavam esse tipo de conteúdo para reforço do conteúdo didático estudado em sala de aula, principalmente, em semanas de provas. Outras falas, coletadas nos questionários, relatam que os alunos procuram esses vídeos “para revisar as matérias que sentem mais dificuldade” (ou seja, facilitando a repetição de conceitos em tempo e lugar favoráveis), com o intuito de “complementar a explicação do professor quando não compreendem a aula”, o que demonstra o uso do computador como facilitador dos estudos escolares.

Além disto, segundo Souza (2011), diversas pesquisas têm ressaltado a importância do processo de ensinoaprendizagem ser conduzido a partir de um método baseado na utilização de computadores como instrumento de ensino. Desta forma, o envolvimento dos alunos em atividades com a utilização desse meio surge como parte fundamental de uma abordagem de ensino mais interessante e significativa para os alunos.

De fato, de acordo com Valente (2014), as tecnologias estão alterando a dinâmica do espaço escolar, seja em relação à organização do tempo e ao espaço físico escolar, modificando as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professor. Ainda de acordo com Valente (2014), a

aprendizagem ativa se opõe a passiva, bancária, baseada na mera exposição/transmissão de conhecimentos. Sendo que, na aprendizagem ativa, o aluno assume uma postura mais ativa, o discente desenvolverá projetos, criará oportunidades para construir ativamente seu conhecimento. Como acentua Conrado (2013) “vivemos em uma sociedade informatizada, que gera mudanças, transformações, e isso implica na educação”.

Além disto, Barão (2006) afirma que o computador no ensino de Química deve ser empregado como uma ferramenta de auxílio ao professor, onde a sua integração “pode gerar um ensino mais dinâmico, pois ocorre a inclusão na era digital e o aluno desestimulado é chamado ao aprendizado da disciplina de forma lúdica e interativa”.

Além disto, segundo Valente (2014) a utilização desta ferramenta didática, exige adequação ou reestruturação do espaço formal de aprendizagem (sala de aula), para que o uso das tecnologias educacionais através de computadores, *smartphones* e *tablets*, facilitadores do acesso à informação, resolução de problemas e a produção de material de apoio para o aluno sejam eficazes. No qual, o professor trabalhará as dificuldades dos alunos, em detrimento da apresentação expositiva sobre os conteúdos que serão abordados.

Em suma, foi observado que, após assistir aos vídeos selecionados, cerca de 80% dos alunos conseguiram responder corretamente ao segundo questionário, demonstrando assim que o uso da sala de aula invertida no cotidiano escolar pode ser uma ferramenta didática promissora. Foi possível observar que, em média, 95% dos alunos atingiu positivamente o objetivo deste trabalho de pesquisa, pois conseguiu responder adequadamente à pesquisa em sua totalidade após assistir aos vídeos. O mesmo resultado, porém, não foi observado nos questionários respondidos pelos alunos que não tiveram acesso aos vídeos pré-selecionados.

Vale ressaltar que o uso da sala de aula invertida como ferramenta pedagógica não substitui o papel do professor como principal interventor na educação, uma vez que o uso isolado desse recurso didático não garante o sucesso da aprendizagem. Assim, faz-se necessária a manutenção do professor como organizador e mediador na construção do conhecimento, principalmente ao relacionar situações do cotidiano com o conteúdo a ser ministrado, considerando e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pôde-se concluir que o uso da sala de aula invertida ainda é, parcialmente, desconhecido como metodologia ativa de aprendizagem pelo menos no que concerne ao Ensino básico, porém se mostrou uma ferramenta promissora. Isto foi observado a partir da transmissão das videoaulas aos alunos, que relataram

ter sentido, após a utilização desse método, mais facilidade de aprender Química, seja para reforçar os conteúdos vistos em sala de aula ou para aprofundar conceitos vistos superficialmente.

É importante, ainda, pontuar que os alunos, por mais que utilizem dessa ferramenta em seus estudos pessoais, devem ser orientados por seus docentes quanto à aprendizagem da seleção adequada desses conteúdos. Dessa forma, seu uso será mais eficaz e poderá capacitar-lhes a uma competência profissional no futuro.

REFERÊNCIAS

A QUÍMICA dos Cosméticos. Produção de Ribeiro, C. P., Barbosa, M. A. 2013. (2 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bKJeBC5yCIQ>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

A QUÍMICA das Tatuagens. Produção de Ribeiro, C. P., Barbosa, M. A. 2013. (2 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wPwlfchRQcg>>. Acesso em: 06 de nov. 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. de. **Ensino Híbrido:** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARÃO, Gladis Constancia. **Ensino de química em ambientes virtuais.** Universidade Federal do Paraná. 2006.

BISHOP, J. L.; VERLEGER, M. A. **The Flipped Classroom: A Survey of the Research.** In: ASEE ANNUAL CONFERENCE & EXPOSITION, 120., 2013, Atlanta. **Anais...** local: Washington DC, American Society for Engineering Education, 2013. p. 1-18. Disponível em:<<http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CARDOSO, Sheila Presentation; COLINVAUX, Dominique. **Explorando a motivação para estudar química.** Química Nova, vol.23, n.3, p. 401-404, 2000.

CONRADO, Lindaura Macário de Oliveira. **O uso do computador como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa em uma escola pública em campina grande - PB.** 2003,31f. Trabalho de Conclusão De Curso. (Graduação em Letras Virtual) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2013.

CORMIER, Caroline; VOISARD, Bruno. Flipped Classroom in Organic Chemistry Has Significant Effect on Students' Grades. **Frontiers In Ict**, [s.l.], v. 4, p.1-11, 10 jan. 2018.. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fict.2017.00030/full>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

HASSE, Simone Hedwig. **Informática na educação: mito ou realidade?** In: Lombardi, J.C. Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Ed. Autores Associados, 1999.

JOHNSON, G. Students, Please Turn to YouTube for Your Assignments. **Education Canada**, v. 52, n. 5, p. 0, 2012. Disponível em: <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/students-please-turn-youtube-your-assignments>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

LITTO, Frederic. **Os grandes desafios da educação para o novo século.** 2001.2p.

MARTINS, S. N. **Quimikzinha:** Software de Auxílio ao Ensino de Química Orgânica. Uruguaiana, 51 p., 2005. Monografia (Trabalho de Conclusão II) - Pontifca Universidade Católica do Rio Grande do

Sul.

MISKULIN, R. G. S. **Concepções teórico-metodológicas sobre a introdução e a utilização de computadores no processo de ensino/aprendizagem da geometria**. 1999. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

MORAN, J. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

NARDIN, Inês Cristina Biazon. **Brincado Aprende-se Química**. SEE- PR. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/688-4.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA, Jorge Raimundo da Trindade. **Instrumentação para o ensino de Química**. Belém. Ed. da UFPA, 2011.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educ. rev. [online]**. 2014, n.spe4, pp.79-97. ISSN 0104-4060. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SELEÇÃO DE MATERIAIS A PARTIR DA ANÁLISE MICROESTRUTURAL: A APRENDIZAGEM PELA PRÁTICA E A DIDÁTICA PROFISSIONAL

Data de aceite: 02/01/2020

Eduardo do Nascimento Karasinski

Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC),
Engenharia de Materiais, Departamento de
Ensino, Pesquisa e Extensão
Caçador – Santa Catarina

RESUMO: O conhecimento da estrutura e quantidade dos microconstituintes em um material, assim como, da natureza, densidade e distribuição dos defeitos são de grande importância para a previsão das propriedades dos materiais. Desta forma, este projeto tem como objetivo conhecer e ampliar o alcance do ensino e a capacidade de aprendizado em relação à ciência de materiais por meio do estudo microestrutural aplicado à seleção de materiais. Realizou-se um projeto de construção de uma cortadora metalográfica, com alunos do curso técnico em eletromecânica. Após isto, discentes da engenharia da produção realizaram o procedimento metalográfico e tratamentos térmicos durante as aulas de ciência de materiais para selecionar os metais fornecidos para a aplicação mais adequada de acordo com alguns casos apresentados. Por meio da observação da prática docente e de relatos de experiência dos discentes, constatou-se um significativo aumento qualitativo no aprendizado dos alunos.

O interesse pelo tema foi notoriamente maior, além da maior compreensão da relação entre os microconstituintes e as propriedades dos materiais. A incorporação de práticas didático-pedagógicas que favoreçam o “saber-fazer” é fundamental para que sejam alcançadas as competências necessárias na educação profissional e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem pela prática; Didática profissional; Seleção de materiais; Metalografia; Metodologias ativas de ensino.

MATERIALS SELECTION FROM MICROSTRUCTURAL ANALYSIS: LEARNING BY PRACTICE AND VOCATIONAL DIDACTICS

ABSTRACT: Knowledge of the structure and quantity of micro-constituents in a material, as well as, the nature, density and distribution of defects is of great importance for predicting the properties of materials. Thus, this project aims to expand the scope of teaching and learning capacity in relation to materials science by means the microstructural analysis applied to material selection. A project was carried out to build a metallographic cutter, with students from the technical course in electromechanic. After this, students of production engineering performed the metallographic procedure and

heat treatments during materials science classes to select the metals supplied for the most appropriate application according to some cases presented. By means of the observation of teaching practice and experience reports of students, a significant qualitative increase in student learning was found. The interest in the subject was noticeably greater, as well as a greater understanding of the relationship between micro-constituents and material properties. The incorporation of didactic-pedagogical practices that favor “know-how” is fundamental to reach the necessary competences in vocational education.

KEYWORDS: Learning by practice; Vocational didactics; Material selection; Metallography; Active methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem uma diferença muito significativa em relação à educação propedêutica, pois, visa à formação para o trabalho, para o exercício de uma profissão. Ao se tornar autor da obra de seu trabalho, o estudante, pode aprender de forma mais significativa, porque a obra é o resultado da técnica, isto é, da intervenção utilizada. Assim, constrói-se um elemento norteador próprio do planejamento e da avaliação da aprendizagem. Além disso, a obra também carregar dimensões e valores estéticos, éticos e sociais, as quais agregam maiores dimensões cognitivas, ressignificando a aprendizagem (BARATO, 2015).

Na EPT existe uma profunda relação entre significado e motivação, portanto, o distanciamento da formação em relação ao trabalho contribui para a perda de significado da escola para os alunos. Logo, práticas em ambientes nos quais processos e situações profissionais podem ser explorados, proporcionam ao aluno participar do processo de elaboração, isto é, no fazer da obra. Isto pode ser decisivo para a preparação para o exercício da profissão, bem como, para a motivação do aluno e a sua identificação com essa profissão (BARATO, 2008; MJELDE, 2015).

A análise da aprendizagem não pode estar separada da análise da atividade dos alunos no processo de ensino, reconhecendo uma continuidade entre agir e aprender. É preciso compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho. A psicologia ergonômica trouxe para a didática profissional a distinção entre tarefa e atividade. Há mais no trabalho real do que na tarefa prescrita, principalmente, em atividades com forte dimensão cognitiva, como as atividades de concepção. Assim, a didática profissional centra-se mais na atividade do que nos saberes (BARATO, 2004; PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006).

As representações para a ação que possuem caráter específico, são diferentes da simples representação “cognitiva”, elaborada independentemente de qualquer ação. Esta distinção entre imagem cognitiva e imagem operativa foi muito desenvolvida

na didática profissional, para mostrar que, há duas formas de conceituação, uma que enuncia propriedades e relações sobre objetos, outra que seleciona certas características de um objeto para fazer delas conceitos que orientam e organizam uma atividade. Em situações complexas, as competências mobilizadas remetem muito claramente a uma inteligência da atividade. A competência não pode mais resumir-se a saber o que fazer ou como fazê-lo, é preciso também saber quando fazê-lo, pois, uma ação pertinente feita em momento inoportuno, pode ter o efeito inverso do esperado (BARATO, 2004; PASTRÉ, MAYEN, VERGNAUD, 2006).

O conhecimento da estrutura e quantidade dos microconstituintes em um material, assim como da natureza, densidade e distribuição dos defeitos são de grande importância para a previsão das propriedades dos materiais (PADILHA, 2004). O planejamento pedagógico dos cursos técnico em eletromecânica e engenharia da produção, ofertados no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus Caçador, prevêem a disciplina ciência de materiais, na qual o conteúdo sobre análise microestrutural de materiais é parte das respectivas ementas. Este conteúdo deveria mobilizar competências essenciais, tanto para o técnico, quanto para o engenheiro. O técnico em eletromecânica tem como uma de suas competências realizar operações de tratamentos térmicos em metais. Já, o engenheiro da produção tem como uma de suas competências analisar e selecionar materiais adequados para situações específicas. Em ambas as situações é necessário um aparato experimental para que o aluno possa empoderar-se destas atividades para saber-fazer e, conseqüentemente, desenvolver a competência necessária.

Conseqüentemente, o objetivo deste trabalho é compreender e ampliar o alcance do ensino e a capacidade de aprendizado em relação à ciência de materiais por meio do estudo microestrutural aplicado à seleção de materiais.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise metalográfica é uma técnica de análise microestrutural que permite a observação das microfases constituintes dos metais, devido às diferenças de coloração ou pelo contraste produzido pelas variações topográficas decorrentes de um ataque químico à superfície. Para realizar a observação da microestrutura é necessário um microscópio ótico de reflexão. A preparação da amostra é essencial para realizar a observação metalográfica. A amostra deve ser adequadamente cortada e embutida para que possa ser realizado o lixamento e polimento da superfície analisada. O lixamento e, posteriormente o polimento, são necessários para eliminar a rugosidade e imperfeições em nível microscópico e preparar a superfície para o ataque químico. Ao expor a superfície polida à um agente químico, regiões de defeitos como contornos de grãos e fases específicas serão removidas, possibilitando assim,

a sua observação e análise por meio de microscopia ótica. Para realizar-se o corte das amostras analisadas, operações mecânicas como torneamento, fresamento ou serramento impõe severas alterações microestruturais ao material e, por isso, não são indicadas. Por outro lado, os metais podem sofrer tratamentos térmicos por meio dos quais é possível controlar e alterar a quantidade e os tipos de fases constituintes do material. Para isso, um forno mufla é necessário, tal como, condições controladas de resfriamento. (SILVA, 1977; PADILHA, 2004).

A partir disso, uma cortadora metalográfica foi projetada e construída como projeto de conclusão de curso do técnico em eletromecânica. Este trabalho foi realizado com recursos do edital didático-pedagógico de 2018 do IFSC câmpus Caçador. O laboratório de caracterização de materiais do IFSC Caçador possui equipamentos para análise microestrutural: uma embutidora à quente, uma politriz e um forno mufla com capacidade de aquecimento até 1200°C. Além desses equipamentos disponíveis, foram adquiridos insumos e um microscópio ótico de reflexão com platina invertida.

Para coleta de dados da pesquisa didático-pedagógica, utilizou-se uma metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas (MEZZARI, 2011) nas aulas da disciplina de ciência de materiais. Ao invés de aulas expositivas sobre metais ferrosos, como realizado nos anos anteriores, os alunos resolveram uma problemática sobre seleção de materiais, no qual o desafio central se deu em função da relação microestrutura e propriedades desejadas de aços e ferros fundidos. A avaliação do aprendizado foi realizada com a observação docente da prática por meio de diário de campo (EMERSON, FRETZ, SHAW, 1995), apresentação da solução à problemática com base em argumentos científicos e tecnológicos, e, relato escrito dos estudantes sobre suas percepções em relação à prática. Os relatos foram escritos de forma anônima, após a execução de todas as atividades previstas, em uma aula de uma disciplina diferente da ciência de materiais e solicitado por outro professor, que não o orientador das práticas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A execução deste projeto iniciou com a construção de uma cortadora metalográfica, realizada com alunos do curso técnico em eletromecânica. Isto proporcionou oportunidades de aplicação dos conhecimentos obtidos no curso desde o desenho técnico de peças e do equipamento, passando pela execução de projetos de máquinas, desenvolvendo competência para a realização de processos de fabricação, seleção de elementos de máquina e de materiais, até o controle e automação elétrica da cortadora. Sobretudo, a motivação dos alunos no trabalho colaborativo em equipe foi destaque nesta etapa. Por diversos momentos, pode-se

observar nas orientações a empolgação das discussões entre os alunos por decidir qual o projeto mais adequado das peças ou quais dispositivos eletrônicos que poderiam ser aplicados. O empoderamento proporcionado aos alunos participantes com o trabalho e os valores colocados na sua obra, levou-os a apresentar seu trabalho no Seminário de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação do IFSC. A metodologia de projetos (GUDWIN'S, 2018) é de essencial importância para o curso técnico em eletromecânica, a fim de que, desenvolvam-se as competências necessárias para uma formação efetiva para o exercício do trabalho. O equipamento construído é mostrado na figura 1.



Figura 1 – Cortadora metalográfica construída durante a execução deste projeto por alunos do curso técnico em eletromecânica.

Fonte: do Autor.

Após isto, separou-se amostras de aços e ferros fundidos para que os alunos do curso de engenharia da produção, realizassem a caracterização microestrutural por meio do procedimento metalográfico, conforme imagens observadas na figura 2. Adicionalmente, realizou-se tratamentos térmicos nestes materiais.

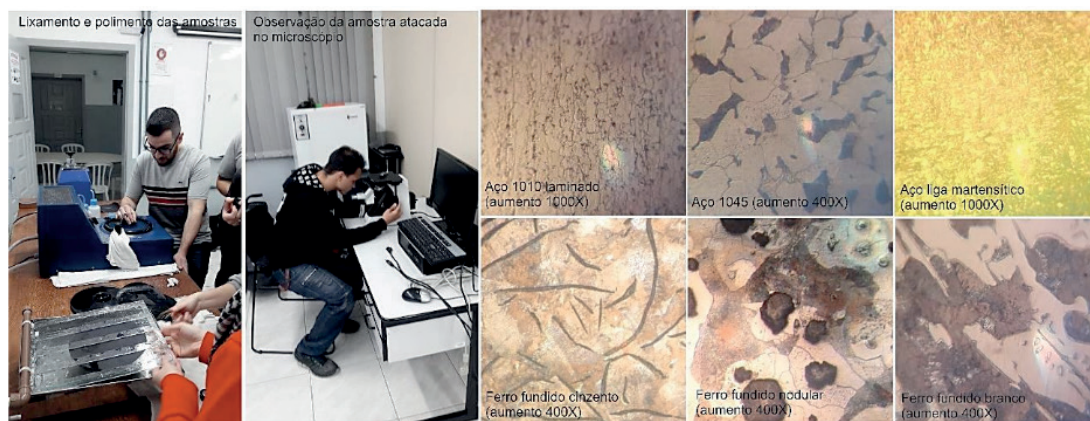


Figura 2 – Procedimentos metalográficos para análise microestrutural e diferentes imagens de microestruturas de aços e ferros fundidos coletadas pelos alunos.

Fonte: do Autor.

Após a análise microestrutural, os alunos precisaram buscar informações

técnicas e realizar uma apresentação de uma possível aplicação destes materiais, considerando como principal critério de seleção a correlação entre as propriedades necessárias e a microestrutura do material selecionado ligados à uma problemática proposta, como exemplos: materiais para molas, eixos, base de equipamentos ou suportes, nas condições específicas propostas.

A maioria absoluta, de uma turma com 20 alunos, relataram que as aulas práticas auxiliaram na compreensão dos conteúdos e na motivação para o aprendizado, como destaca-se no trecho dos relatos dos discentes: “nas aulas práticas sobre microestruturas dos metais foi onde eu consegui obter mais conhecimento por ver acontecer, assim esse conhecimento se estendeu sobre os materiais cerâmicos e poliméricos, que não tivemos aula prática” (Aluno A). “Muitos não sabiam quase nada, foi possível compreender a diferença entre os aços e ferros fundidos e sobre a microestrutura de cada material, suas fases, os grãos e tudo isso, só foi possível através da prática metalográfica” (Aluno B). “Na minha opinião foi muito positivo a forma como as aulas foram conduzidas, foi possível equilibrar o conhecimento prático com o teórico, sem contar que nos induziu a pesquisar mais sobre o assunto” (Aluno C).

O trecho acima, citado do Aluno C, corrobora a importância da prática para assimilação do conhecimento, sobretudo, ressalta a motivação em busca do conhecimento pelo discente, ao ser desafiado a encontrar respostas para determinada problemática. Metodologias ativas de ensino possibilitam ao aluno construir seus próprios esquemas a respeito do conhecimento, juntamente com a aprendizagem pela prática, amplia-se o campo cognitivo, como corrobora a fala do Aluno D: “para as pessoas que não tem contato físico com os metais, torna-se muito mais complicado o entendimento, as aulas práticas trazem um conhecimento muito positivo à aplicação, vale lembrar que, a apresentação dos resultados deixa mais específica a compreensão”.

Outra competência fundamental para a EPT é o desenvolvimento do trabalho em grupo. A prática dá mais dinamismo ao aprendizado, aumentando a interação entre os alunos e fortalecendo os vínculos com o conhecimento aplicado. Este foi mais um importante resultado, como constatado nos relatos dos discentes: “o trabalho em grupo além de nos incentivar em pesquisar os assuntos, fazendo com que aprendêssemos mais ainda, fez com que praticássemos a conversa com os colegas para melhorar a atividade em grupo” (Aluno A). “As aulas de testes foram muito interessantes, além de ter que fazer muitas pesquisas extra-classe para aprofundar os conhecimentos, deram noção de como funciona na prática, além de nos dar oportunidade de trabalhar em grupo” (Aluno E). É coletivamente que o estudante toma como base seus conhecimentos efetivos e orientar-se para a formulação de novas reflexões, como visto no trecho citado do Aluno F: “a aula prática foi um

importante passo para a minha formação como aluno. O trabalho construído foi de extrema ajuda na conscientização do que podemos melhorar”.

Nas duas turmas anteriores da mesma disciplina e do mesmo curso, nas quais a metodologia de ensino aplicada foi passiva, com aulas expositivas e avaliações teóricas no formato de prova discursiva, o acerto das questões relacionadas ao assunto foi menor que 40%. Comparativamente, por meio da aplicação de metodologias ativas, neste caso, metodologias baseada em problemas e na aprendizagem pela prática, constatou-se um significativo aumento qualitativo no aprendizado dos alunos, além da maior compreensão da relação entre os microconstituintes e as propriedades de aços e ferros fundidos. O interesse pelo tema foi notoriamente maior devido ao trabalho em equipe e a necessidade de busca pelo conhecimento.

No entanto, alguns pontos negativos também foram levantados. Deveria ter mais tempo e espaço para a prática, logo que, não haviam equipamentos para todos os alunos e por isso, os grupos precisaram dividir o espaço. Adicionalmente, como a prática demandou maior tempo, alguns alunos levantaram que o tempo para reflexões teóricas foi pequeno.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação de práticas didático-pedagógicas que favoreçam o “saber-fazer” é determinante para que sejam alcançadas as competências necessária na EPT. Atividades didáticas, como a realização da prática metalografia, oferecem oportunidades para o aluno construir seus próprios esquemas conceituais, incorporando o aprendizado de forma efetiva. Apenas mostrar esquemas conceituais prontos de microestruturas de metais ferrosos, não produz um aprendizado significativo, porque o aluno não faz parte da construção daquele esquema. O tempo é importante nos procedimentos da didática profissional. O esforço, o cuidado nos procedimentos práticos e a curiosidade na descoberta da microestrutura, conduzem ao engajamento na pesquisa dos conceitos, fazendo do aluno ativo no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARATO, J. N. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 3, p. 46-55, 2004.

_____. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 34, n. 3, p. 5-15, 2008.

_____. **Fazer bem feito**: Valores em educação profissional e tecnológica. Brasília: UNESCO, 2015.

EMERSON, R. M.; FRETZ, R. I.; SHAW, L. L. **Writing ethnographic fieldnotes**.

Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GUDWIN'S, R. **Aprendizagem ativa**. Unicamp, 2018. Disponível em: <<http://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning>>. Acessado em: mar. 2019.

MEZZARI, A. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o ambiente de aprendizagem Moodle. **Brazilian Journal of Medical Education**, v. 35, n. 1, p. 114-121, 2011.

MJELDE, L. **Las propiedades mágicas de la formación en el taller**. Montevideú: OIT/Cinterfor, 2015.

PADILHA, A. F. **Técnicas de análise microestrutural**. São Paulo: Hemus, 2004.

PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. Didática Profissional. **Revue Française de Pédagogie**, v. 154, p. 145-198, 2006. Tradução: Crislaine Gruber e Olivier Allain.

SILVA, U. M. C. **Técnicas e procedimentos na metalografia prática**: preparação de corpos de prova para exames metalográficos. São Bernardo do Campo: Ivan Rossi, 1977.

SENTIDOS RETÓRICOS NAS LETRAS ALEMÃS DO MEDIEVO: CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO RETÓRICA DOS ROMANE CAVALEIRESCOS EM MÉDIO ALTO ALEMÃO (*MITTELHOCHDEUTSCH*)

Data de aceite: 02/01/2020

Marcus Baccega

DEHIS/PPGHIS-UFMA

São Luís do Maranhão

RESUMO: Este breve ensaio pretende acenar, a partir da Nova Retórica e do *Rhetoric Turn* dos anos 1990 na Medievalística de expressão francesa, para a possibilidade de reaccessar, reler e ressignificar a vultuosa Matéria Cavaleiresca por meio de um prisma retórico-disciplinar. Esse giro retórico floresce, em nossos dias, de uma tendência de grande fortuna crítica nas Ciências Humanas durante os anos 1980, o *Linguistic Turn*. O ofício do historiador se constitui, no fundo, em um permanente exercício de metalinguagem, ou seja, linguagem historiográfica – insista-se –, uma analítica crítico-metódica, portanto científica, da finitude de nosso próprio Dasein - que se flexiona sobre as diversas camadas de linguagem e de relações sociais por meio dela concretizadas, que forjam o grande palimpsesto multitemporal dos “agoras” históricos. A partir desta premissa, nossa proposta consiste em dissecar qual a tensão de discursos retórico-disciplinares, pensados enquanto conjuntos sintaticamente coerentes e instituidores de um imaginário/ideologia, que subjaz às narrativas

cavaleirescas alemãs. Sendo as ações sociais mediadas pela linguagem e construídas cotidianamente como condutas governadas pelas expectativas quanto ao comportamento dos demais atores sociais (Max Weber), compreender as tensões e os compromissos entre os dois *ethoi* cavaleirescos latentes nestes escritos, significa, propriamente, erigir uma teoria da ação social sistêmica no seio do Feudalismo imperial entre os séculos XI e XIII. Deste modo, procuramos, tendo sempre em vista a concepção de desenvolvimentos desiguais e contraditórios no seio do Sistema Feudal (Alain Guerreau), apresentar uma hipótese heurística nova, que dialogue com a Teoria Literária, mas dela se distinga em virtude de seu ângulo de análise e ponto de partida metodológico, ambos relativos à História.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica Medieval; Matéria Cavaleiresca; Sacro Império Romano.

RHETORIC SENSES IN GERMAN
MEDIAEVAL WRITINGS: WAYS TO A
RHETORICAL INTERPRETATION OF
CHIVALRY ROMANCES IN MIDDLE HIGH
GERMAN (*MITTELHOCHDEUTSCH*.)

ABSTRACT: This brief paper aims at pinpointing, based upon New Rhetorics and the *Rhetoric Turn* of the 1990ies in the field of French Mediaeval Studies, the possibility

of reassessing, rereading and resignify the vultuous Chivalric Matter by means of a rhetorical-disciplinary prisma. Such Rhetoric Turn blossoms from a larger trend, endowed with great critical fortune in Social Sciences during the 1980ies, the so-called *Linguistic Turn*. Historian's craftsmanship does correspond, should we catch a glimpse of its core, to a permanent metalinguistic exercise, that means, historiographical language - which, we shall insist, is a critical-methodological, thus scientific, concerning the finitude of our very *Dasein* – which leans on various layers of other languages and the relative social relations crystallized under such linguistic/semiotic codes. Hence the manifold historical “nows”. Our proposal consists of dissecting the clash of rhetorical-disciplinary speeches, conceived as syntactically coherent communication systems able to bring about an imaginary or ideology socially attempting to thrive and become hegemonic. Our purpose shall be the research for this values collision inside chivalric narratives. Aware of the fact that social action are ways of behavior rising from the expectations about other people's demeanors (Max Weber), spelling out the impingements and compromises between the two chivalric *ethoi* underlying theses narratives implies hammering up a systemic theory of social action in the bosom of imperial Feudalism between the 11th. and 13th. centuries. This way, permanently taking Allan Guerreau's idea of unequal and contradictory developments within the feudal system, we intend to present a new heuristic hypothesis.

KEYWORDS: Mediaeval Rhetorics; Chivalry; Holy Roman Empire.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 História e Germanística Antiga

Tornou-se verdadeiro *topos*, quase “escolar”, iniciar textos de História da Cultura que visem a analisar fontes – em nosso caso narrativas romanescas em médio alto alemão – hoje havidas por “literárias” com uma menção à revolução historiográfica implicada pelo projeto teórico dos *Annales*. Todavia, a interveniência analítica da História em um campo tradicionalmente pesquisado por intelectuais advindos da Teoria Literária, da Linguística Histórica e da Filologia parece-nos requerer algumas breves palavras. Com efeito, já a partir de sua Primeira Geração, constituída, na Universidade de Estrasburgo, por Marc Bloch, Lucien Febvre e seus alunos, em torno da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929), esta vertente historiográfica desafiou os modos tradicionalmente consagrados do fazer historiográfico.

Como não se ignora, o século XIX testemunhou, a partir de sua segunda metade, a chancela universitária ao estatuto científico da História. Se, no caso francês, foi hegemônico o Positivismo e sua herança metódica e diplomática, enfatizando a condição imprescindível da crítica documental para a artesanaria historiográfica, o caso alemão revela algumas especificidades. Desde a consagração das cátedras de História nas universidades alemãs, em especial a Universidade de Berlim, processo

que se deu em torno de nomes clássicos como Leopold von Ranke e Theodor Niebuhr, o Historicismo alemão consolidou-se a partir de uma filiação filosófica neokantiana evidente. Tal conexão teórica implicou uma concepção de Historiografia como um fazer rigoroso ideográfico, ou seja, um estudo rigoroso sobre o que é particular, singular, irrepetível e se dá a conhecer por meio das fontes oficiais. À História, por conseguinte, não se atribuía a tarefa teórica de produzir sentidos gerais.

Com efeito, *ideográfico* e *nomotético* são as expressões usadas pelo filósofo neokantiano da Escola da Baden Wilhelm Windelband (1848-1915), para referir-se, respectivamente, aos saberes intelectuais que se detinham sobre a análise de fenômenos irrepetíveis e singulares, únicos, a respeito dos quais não se poderiam inferir leis (nexos de causalidade), e às ciências aptas a induzir leis matemáticas constantes e universais para os fenômenos observados. No primeiro caso estariam as então novatas disciplinas da História e Geografia e, dentre as nomotéticas, figurariam as ciências matemáticas, exatas e naturais, com destaque para a Física e a Química. Para o que concerne às veredas percorridas pelos saberes universitários no universo alemão oitocentista, um livro de Windelband talvez seja epítome do neokantismo de Baden, *Präludien: Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie* (em tradução livre, *Prelúdios: Ensaaios e Palestras para Introdução à Filosofia*, 1884). Em seus ensaios coligidos, justamente, encontra-se a dicotomia ideográfico/nomotético, que redundaria em outra díade também célebre: *Naturwissenschaften* (as “Ciências da Natureza”) e as *Geisteswissenschaften* (as “Ciências do Espírito/Intelecto”).

No caso dessas últimas, o critério de validade formal e metodológica seria o documento oficial, exarado pelos órgãos políticos, legislativos, judiciários e diplomáticos dos Estados Nacionais. No entender de Leopold von Ranke, os documentos, portais translúcidos ao passado, revelariam os fatos sociais *wie es eigentlich gewesen* (*Geschichte der romanischen und germanischen Völker*, 1874). A “revolução francesa na Historiografia” que foram as gerações do Movimento dos Annales, como se refere Peter Burke (*A Escola dos Annales - 1929-1989*, 1990) provocou uma enorme e inaudita pluralização documental e de problemas historiográficos a serem investigados. Todos os vestígios de presença humana no tempo deveriam interessar aos historiadores. Marc Bloch efabulou, inclusive, a pertinente metáfora do “ogro historiador”: onde quer que haja sinal de carne humana, o ogro seguirá os vestígios, as pegadas, indícios, marcas, sinais, rastros.

Toda essa miríade de vestígios da presença das sociedades humanas, em suas diversas temporalidades, poderia – deveria – ser documentalizada, vale dizer, problematizada pela análise do historiador, a partir de sua inquirição, realizada por meio da *questão-problema*. Ao brocardo positivista, muito acalentado por figuras como Fustel de Coulanges, *pas de document, pas d’Histoire*, o movimento dos *Annales* contrapôs o adágio *pas de problème, pas d’Histoire*. Neste lastro, a

sensibilidade para dialogar com a Psicanálise e a Antropologia, a par das demais ciências humanas, permitiu à Primeira e, sobretudo, à Terceira Geração dos *Annales* (autointitulada Nova História), problematizar o imaginário, as representações sociais, os sonhos, desejos, medos e demais sensibilidades coletivas como autênticos temas historiográficos.

Foi desta maneira que a produção literária, a exemplo das demais expressões de arte, passou a integrar o escopo documental da História. Ciência dos homens no tempo, afirmava Marc Bloch, a História jamais poderia aspirar à compreensão processual das transformações sociais no tempo se continuasse abdicando da análise crítica das sensibilidades, das representações, dos símbolos, da arte. Mas o que poderia revelar a Literatura, como *locus* de experimentação estética e transcrição do real vivido, para o historiador?

Uma hipótese heurística de primeira grandeza foi proposta pelo sempre estimulante trabalho do historiador Nicolau Sevcenko (1952-2014). Esse historiador concebe, em *Literatura como Missão* (1983), ao discutir o ângulo de interesse historiográfico quanto ao fenômeno literário, que as narrativas literárias são o *locus* sociolinguístico das histórias-estórias – plurais, contraditórias, concorrentes, tentadas, imaginadas, sonhadas, acalentadas – que não puderam se realizar.

Essas *histórias que poderiam ter sido e não foram* constituem nada menos que os contornos dos traços de mentalidade de uma determinada formação social. As fabulações literárias, desta forma, descortinam os limites do que era possível imaginar, sonhar, sentir e pensar, vale dizer, daquilo que os homens históricos poderiam abranger desde o mais recôndito de seu imaginário e projetar como planos de transformação da própria tessitura social por eles vivida. O filósofo francês Raymond Ruyer, em seu belo ensaio *L'Utopie et les utopies* (1950), problematiza e sugere a noção de utopia como um *lateral possível*, um “aqui e agora” radicalmente diverso do “aqui e agora” vivido pelos homens em seu tempo histórico. Neste sentido, a imaginação de um *lateral possível* na consciência dos homens provoca uma disrupção tensa entre o viver e o narrar. A Literatura será, por excelência, o esteio de linguagem histórica em que a utopia se torna política e se faz, portanto, motriz dos processos de transformação social.

Mas são, efetivamente, os traços de mentalidade percebidos nas margens nebulosas da ficção – e talvez apenas lá seja possível vislumbrá-los – o que revelam os escritos romanescos medievais ao historiador preocupado com a compreensão das tramas sociais em torno da cavalaria?

2 | O NEGATIVO DE SI: INQUIETUDE DA ESCRITA

Uma das missões mais valiosas, e ao mesmo tempo mais desconcertantes, da

História, ciência hermenêutica da singularidade ontológica humana, a permanente autoconstrução dos homens no tempo e no espaço, é desnaturalizar e historicizar o que nos parece eterno, imutável, conatural a uma suposta essência humana trans-histórica. A Literatura, de acordo com a reflexão antissistêmica de Michel Foucault (1926-1984), é um não-ser que, paradoxal e dialeticamente, impõe sua existência, negatividade e desassossego à tradição escrita com a qual lidamos nos marcos do Ocidente.

Por um lado, a Literatura é tão velha quanto a escrita e quanto a capacidade das diferentes culturas humanas de engendrar representações, abstrações, signos, em seus diversos suportes semiológicos. Na tradição ocidental, serão as epopeias homéricas a inaugurar, ao longo do século VIII a.C., uma tradição de longo alcance histórico, que se consagrou sob o nome *Litterae*, as “letras”. Por outro lado, todavia, é possível pensar uma historicidade para a construção de um campo ficcional no Ocidente, uma emergência da literatura enquanto negatividade dialética que instaura um campo vazio e opaco na linguagem, ensejando uma triangulação problemática em uma relação antes linear, entre **escrita** e **obra**. Assim se refere Michel Foucault na conferência *Langage et Littérature*, ministrada em 18 e 19 de março de 1964, na Université Saint-Louis, em Bruxelas.

Se pudermos, brevemente, fazer uso do léxico tradicional das especulações filosóficas desde os pré-socráticos, a Literatura é algo como um não-ser, um vazio na linguagem, uma ruptura nas relações de imediatez substancial entre a linguagem e as obras dela provenientes. Em uma palavra, a Literatura é um intrigante enigma. Um mistério e desafio que rompe a linearidade das representações sociais. Neste campo opaco e tensionado pelo mistério, a consciência dos homens consegue transcriar esteticamente o cosmo e o próprio fenômeno humano. Por tal razão, a Literatura é coetânea à própria questão sobre o que é a Literatura. A mesma impõe sua presença intrigante enquanto negatividade dialética que transforma as formas de escrita, obras e sua relação anterior de imediatez em uma neblina densa de enigmas da Esfinge.

Neste sentido, tendo em vista que se precisou construir um campo de vivência – uma dimensão em que o agir e o pensar (praxis histórica) pudessem traduzir sentidos a partir de significantes e significados não imediatamente contíguos ou retro-referidos, ou seja, uma perturbação essencial nos próprios signos de linguagem – qual o momento em que as narrativas cavaleirescas se ficcionalizam? Será quando o *Roman* medieval e suas aventuras novelescas cessarem de produzir efeitos sociais de verdade mito-poética. Será, pois, o instante em que as obras cavaleirescas se voltarem para si mesmas, romperem a translucidez da linguagem, se constituírem como espaço opaco de autorreferencialidade. No caso das narrativas romanescas em torno da cavalaria, tratou-se da invenção burlesca de uma sátira que denunciou a trajetória das narrativas da cavalaria de uma convenção de veracidade para uma

convenção de ficcionalidade: a efabulação de *El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha*, o célebre “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes (1605).

3 | HISTÓRIA, RETÓRICA, GERMANÍSTICA ANTIGA

Se a História Medieval de temática germanística desnaturaliza a ideia de uma “literatura” cavaleiresca alemã, tal como europeia, em um sentido mais amplo, como poderia o historiador da cultura interpelar tais corpora? Uma primeira resposta, ainda aproximativa, pode retirada de uma constatação proposta por Foucault ao asseverar que o campo da Literatura surge como normativa de desconstrução da Retórica, enquanto norma sobre o belo dizer e a virtuosa elegância do bem escrever (FOUCAULT, 1964: 15-17). Da Retórica à Literatura, o que, exatamente, foi reconfigurado? Podemos ensaiar uma primeira resposta: um regime social de sentido para o dito, o vivido e o narrado. Tal processo de metamorfose nas representações sociais medievais mostrou-se mais impactante no Sacro Império Romano, o mundo alemão medieval.

Nestes termos, a História da Cultura deve interpelar a Germanística Antiga, tanto no que concerne às cantigas líricas e satíricas do Trovadorismo alemão (*Minnesang*), quanto, em nosso caso, os *Romane* cavaleirescos, e propor um conceito de decodificação de sua tessitura social de origem que seja capaz de lidar com um traço cultural radicalmente diverso de nossos contemporâneos: uma convenção retórica de veridicidade. Trata-se, enfim, de enfatizar que as narrativas cavaleirescas da Idade Média Central (*Hochmittelalter*, na periodização mais familiar à historiografia alemã) não encontravam, no polo semiológico do auditório a que se destinavam, quando das declamações cortesãs e mesmo das compilações escritas, com uma estética da recepção de viés ficcional.

As narrativas medievais cavaleirescas são portadoras de uma tensão – melhor referindo, uma *disputatio rhetorica* – entre dois grandes projetos universalistas cristãos, ambos aspirando a configurar a Ordem da Cavalaria em consonância com um *ethos* específico. O primeiro deles é assinalado no tratado *De laude novae militiae* (c. 1130 d.C.), do Abade Bernardo de Claraval (1090-1153), arquitetando-se a formação de um *ethos* novo para a pequena nobreza de cavaleiros, consistindo, em síntese, na renúncia radical ao *ethos* cortesão enquanto renúncia ao século. O cavaleiro cristão (*Miles Christi*) não mais deve partir em demanda por aventuras que redundassem em fama, prestígio ou reconhecimento de suas habilidades e façanhas de armas (*prouesse*) e cultivar o jogo palaciano do amor cortês, atentatório da disciplina clerical para o sacramento do Matrimônio e intensificador dos laços feudovassálicos.

Ao contrário, a aventura deveria converter-se, à imagem de uma *conversio*

morum beneditina, em peregrinação por Cristo e exaltação de sua glória, em direto detrimento da fama do cavaleiro. O êxito na demanda não mais seria marcado pelas riquezas e fama, mas pela vitória do próprio Cristo – e da *Esposa do Cordeiro*, seu *Corpus Mysticum* que é a Igreja – sobre os infiéis, os hereges no seio do Cristianismo e, por certo, também sobre o outro Universalismo Cristológico oponente da Reforma Pontifical, vale asseverar, o Sacro Império Romano. A cavalaria cristã (*Militia Christi*) é idealizada, no projeto de Teocracia Papal, como o lugar social da prática do amor de Deus. Enquanto expressão da Cidade de Deus na Terra, a Igreja Cristã tem, na cavalaria, sua expressão militar – *militante* – de expansão universal e retórico-catequética pelas armas.

Ora, as narrativas cavaleirescas provenientes do Sacro Império Romano são, por excelência, o lugar da memória (Pierre Nora) em que o historiador poderá investigar um movimento macrossistêmico no seio do bloco histórico hegemônico e suas fissuras. Tal exercício historiográfico faculta, justamente por se tratar da cavalaria alemã e seu conflito de *ethoi* cristológicos, e precisamente por se inquirir um *corpus* documental retoricamente mobilizado em torno da camada cavaleiresca, apreender a totalidade feudal em movimento, nos traços que a singularizaram após a “Revolução Feudal” em torno do ano mil.

4 | CONCLUSÃO

A guinada retórica (*Rhetoric Turn*) nas Ciências Humanas, com maior ênfase a partir da década de 1990, hoje habilita o enfoque retórico-disciplinar dos escritos romanescos em médio alto alemão. A atenção da História da Cultura para essa possibilidade de moldura teórica adveio dos trabalhos da Micro-história italiana, voltada às espiritualidades e crenças, sobretudo heréticas. Partindo de sofisticados estudos de caso, coletados em autos inquisitoriais, o historiador contemporâneo Carlo Ginzburg ensina-nos a reconsiderar a velha *ars rhetorica* de vezo aristotélico na produção historiográfica.

Foi em problematizações como aquela dedicada ao moleiro herege Menocchio, tema de *O Queijo e os Vermes* (1976), tendo aprofundado o método e o escopo de análise de livros anteriores, como *Os andarilhos do bem* (1966), que Ginzburg ensejou a percepção do conteúdo retórico-disciplinar dos *corpora* documentais com os quais lidava. Aquelas crenças, aqueles ritos, homens e mulheres à margem das tênues camadas de ortodoxia católica, envoltos em cosmogonias, delírios semioníricos, possessões, não poderiam ser lidos à maneira de relatos de ficção.

Não por outra razão, Ginzburg lega-nos a preciosa coletânea de ensaios em que desenvolve e explicita melhor esta perspectiva retórica na construção da argumentação do historiador e, não menos, na dissecação dos documentos

históricos. Trata-se de *Relações de Força: História, Retórica, Prova* (1999). Por esta perspectiva, um método heurístico que a História da Cultura teria a propor aos estudos de Germanística Antiga advém dos estudos da própria Teoria Literária. Nestes termos, suscitamos o enfoque das narrativas romanescas em médio alto alemão por meio do conceito de gênero retórico- poético, definido por Alcir Pécora como um conjunto articulado de convenções textuais, estilísticas e formais que se propõem ao convencimento ou persuasão de um público destinatário, um auditório. Ao efetivar esse discurso persuasivo, todo gênero retórico mobiliza uma *tópica*, ou seja, um conjunto de *topoi*, lugares-comuns típicos e adequados às convenções que definem seu *decoro*, e que se expressam concretamente por meio de *tropos* ou figuras de linguagem recorrentes em seus textos (PECORA, 2001: 12). Será, então, nítido o caráter retórico epidítico dos *Romane* centro-medievais.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Marcus. **O Sacramento do Santo Graal**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

BOSI, Alfredo. **Entre a Literatura e a História**. São Paulo: Editora 34, 2005.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Direito, Retórica e Comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Langage et Littérature**. Bruxelles: Éditions de l'Université Saint-Louis, 1964.

_____. **Les mots et les choses**. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força**. História, Retórica, Prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Mitos, Emblemas, Sinais**. Raízes de um paradigma indiciário. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HAUG, Walter. **Literaturtheorie im deutschen Mittelalter**. Von den Anfängen bis zum Ende des 13. Jahrhunderts. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

PÉCORA, Alcir. **Máquina de Gêneros**. Novamente descoberta e aplicada a Castiglione, Della Casa, Nóbrega, Camões, Vieira, La Rochefoucauld, Gonzaga, Silva Alvarenga e Bocage. São Paulo, EDUSP, 2001.

WINDELBAND, Wilhelm. **Präludien: Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

SOROBAN COMO INSTRUMENTO TECNOLÓGICO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NA EJA

Data de aceite: 02/01/2020

Secretaria Municipal de Educação, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). Rio Branco - Acre

Isnaele Santos da Silva

Secretaria de Estado de Educação, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). Rio Branco - Acre

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

Universidade Federal do Acre, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
Rio Branco – Acre

Salette Maria Chalub Bandeira

Universidade Federal do Acre, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
Rio Branco - Acre

Denison Roberto Braña Bezerra

Secretaria de Estado de Educação, Mestre em Educação (MED/UFAC)
Rio Branco - Acre

Mário Sérgio Silva de Carvalho

Universidade Federal do Acre, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). Rio Branco - Acre

Everton dos Reis Araújo

Secretaria de Estado de Educação, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). Rio Branco - Acre

Andrea Bastos dos Santos

Secretaria Municipal de Educação, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). Rio Branco - Acre

Conceição Lima da Silva

RESUMO: Este estudo, frente ao tema “*Soroban como instrumento tecnológico de aprendizagem Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*”, foi realizado durante as atividades vivenciadas no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal do Acre, com os alunos da EJA, frente a linha de pesquisa denominada “Recursos e Tecnologias no Ensino de Ciências e Matemática”. Tem por objetivo mostrar as potencialidades de uma proposta de ensino utilizando o aplicativo soroban voltado ao ensino e aprendizagem da Matemática, acerca da operação com adição. Os alunos da EJA, na sua maioria, apresentam dificuldades de aprender operações simples, nesse viés, o soroban digital, intitulado de *Simple Soroban*, disponível para celulares *smartphones*, com sistema operacional *Android*, nos possibilita a possibilidade de viabilizar o aprendizado dos alunos nas operações de adição. Dessa forma, o presente artigo apresenta uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos da EJA II, na disciplina de Matemática em uma escola da prefeitura na capital Rio Branco, no estado do Acre. Como resultados obtidos destacamos que o uso de uma tecnologia diferenciada pode

proporcionar aos alunos motivação para um aprendizado mais dinâmico no que tange ao estudo das operações, incentivando-os ao uso do celular como instrumento de estudo e de aprendizagem através do uso do aplicativo possibilitando-os a aprender Matemática a qualquer hora e em qualquer lugar com o *Simple Soroban*.

PALAVRAS-CHAVE: Simple Soroban. Educação de Jovens e Adultos. Matemática. Ensino. Tecnologia da Informação e Comunicação.

SOROBAN AS A TECHNOLOGICAL INSTRUMENT FOR MATH LEARNING IN EJA

ABSTRACT: This study, facing the theme “Soroban as a technological tool for mathematical learning in Youth and Adult Education (EJA)”, was conducted during the activities experienced in the Professional Master in Science and Mathematics Teaching at the Federal University of Acre, with students from EJA, against the line of research called “Resources and Technologies in Science and Mathematics Teaching”. It aims to show the specifics of a teaching proposal using the application soroban aimed at teaching and learning mathematics, about the operation with addition. Most EJA students have difficulties learning simple operations, in this bias, the digital soroban, titled Simple Soroban, available for smartphones with Android operating system, enables us to enable the learning of students in operations of addition. Thus, this article presents a reflection on the work developed with the students of EJA II, in the discipline of Mathematics in a city school in the capital Rio Branco, in the state of Acre. As results obtained we emphasize that the use of a different technology can give students motivation for a more dynamic learning regarding the study of operations, encouraging them to use the cell phone as an instrument of study and learning through the use of the application enabling learn Math anytime, anywhere with Simple Soroban.

KEYWORDS: Simple Soroban Youth and Adult Education. Mathematics. Teaching. Information and communication technology.

1 | INTRODUÇÃO

Ainda é restrito o uso de novas tecnologias no ensino e aprendizagem da matemática na EJA em sala de aula. Este trabalho veio como objetivo de mudar essa realidade através do uso do aplicativo soroban em sala de aula em uma Escola na Educação de Jovens e Adultos. O soroban é um aparelho de calcular usado há muitos anos no Japão, com forma de operacionalizar simples, tornando o ato de calcular concreto, permitindo mais rapidez e agilidade de raciocinar e, ainda possibilitar a estudantes cegos realizar operações matemáticas.

Existem diversos materiais concretos aplicáveis ao ensino de Matemática. Em geral são jogos ou simplesmente objetos que servem para desafiar o aluno a descobrir relações e tirar suas próprias conclusões. Alguns destes objetos servem como dinâmica de sala de aula, alguns ilustram superficialmente algo mais complexo, outros ainda simulam situações e desafiam a curiosidade dos alunos. Há ainda os

que são uma aplicação particular de um conhecimento mais geral ou os que são apenas uma aplicação lúdica que serve para fugir um pouco da rotina da sala de aula. Seria muito bom se tais materiais não se limitassem a superficialidade dos conceitos, mas que conduzissem o aluno a uma vivência profunda. Este é o caso de um material concreto pouco difundido no Brasil, que é o objeto deste trabalho, o aplicativo do soroban com o uso das tecnologias móveis, o *smartphone*, com sistema operacional *Android*.

2 | HISTÓRICO DO SOROBAN

A palavra abacus é etimologicamente derivada do Grego abax que significa tábua de cálculo coberta de areia ou poeira, que, por sua vez, vem de uma palavra semita significando poeira ou tábua de cálculo coberta por areia ou poeira. Com o tempo, os ábacos de areia foram sendo substituídos por mesas sobre as quais se colocavam contas ou discos que eram organizados em linhas para representar números 1. Diversos tipos destes ábacos eram comuns na Europa até o início do século XVII. Em tempos bastante remotos, uma terceira forma de ábaco apareceu em certas regiões do mundo.

Ao invés de linhas nas quais contas soltas eram dispostas, a tábua continha contas móveis que deslizavam para cima e para baixo dentro de sulcos ou ranhuras (KOJIMA, 1954, p.11). Tejón (2007, p.07) complementa que, posteriormente às tábuas cobertas com areia, passou-se a usar tabuleiros de contagem, que eram tábuas de madeira ou mármore, nas quais, sobre linhas paralelas pintadas, deslocavam-se contas para que os cálculos fossem efetuados. Estes tabuleiros eram chamados pelos gregos de abakion e pelos romanos de abacus.

As contas eram pedras arredondadas, chamadas em latim de calculus, palavra que dá origem ao termo cálculo que usamos hoje. Acrescenta ainda que, na Idade Média, na Europa, eram usadas as mesas de ábaco, mesas sobre as quais um pano era colocado e, no pano, desenhado com giz ou bordado, eram feitas as linhas sobre as quais movimentavam - 1.0 Facilita a compreensão histórica imaginar um mundo sem os números indo-arábicos e sem o sistema de numeração decimal que, na época, não existiam. Todos os tipos de ábaco (ábaco de areia, ábaco em linha e ábaco em sulcos) foram encontrados em algum momento na Roma antiga (KOJIMA, 1954, p.11). Na figura 1 temos uma reconstrução do ábaco romano. Podemos notar as colunas das unidades (I), das dezenas (X), centenas (C) etc. Cada conta inferior vale 1 e cada conta superior, 5. Desta forma, este ábaco romano deixa para as contas superiores a função dos valores $V = 5$, $L = 50$, $D = 500$ etc. Ele é praticamente idêntico ao ábaco japonês atual. Quanto a Coluna Θ , refere-se à divisão da unidade monetária romana, que era dividida em 12 partes (onças). Assim, nesta coluna, temos

a conta superior valendo 6 e as inferiores valendo 1. Quanto aos sulcos menores, referem-se a subdivisões de uma onça, sendo respectivamente, de cima para baixo, meia onça, quarto de onça e terço de onça.



Figura 01 – Réplica do ábaco romano.

Fonte: Pesquisadora, 2018.

Após o tempo da revolução, o ábaco de estilo chinês ficou completamente fora de uso. Finalmente, a partir de por volta de 1940, o antigo ábaco em estilo japonês foi amplamente substituído pelo atual, mais avançado e eficiente, com uma conta superior de valor cinco e quatro contas inferiores de valor um (KOJIMA, 1963, p.10). As figuras 2 apresentam estes três tipos de ábaco.



Figura 2- Representações dos ábacos Suan-Pan, Soroban antigo, Soroban de hoje.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

No Brasil, o soroban foi introduzido em 1908, pelos imigrantes japoneses, que considerava indispensável na resolução de cálculos matemáticos. Ele é vantajoso como material didático ao ensino da matemática por ser um recurso tátil, portátil, de fácil uso e fácil de obter o aplicativo. Segundo o manual de técnicas operatórias soroban fala que:

O uso do soroban contribui para o desenvolvimento do raciocínio e estimula a criação de habilidades mentais. Permite o registro das operações, que só serão

realizadas, com sucesso, caso o operador tenha o domínio e a compreensão do conceito de número e das bases lógicas do sistema de numeração decimal (BRASIL, 2009, p. 11).

Com aplicativo soroban os alunos da EJA aprenderam concretamente os fundamentos matemática, as ordens, classes e seus respectivos valores, aprenderam não somente a operação da adição, mas as quatro operações de maneira mais divertida e até cálculos complexos.

Este trabalho tem um caráter de apoio pedagógico para auxiliar os alunos da EJA compreender a operação de adição mais rápido e eficaz. Com o aplicativo soroban os alunos podem fazer seu cálculo mais rápido e de maneira diferenciada. O objetivo é despertar nos alunos o valor de se aprender matemática de um jeito inovador e concreto.

3 | O SIMPLE SOROBAN E A TECNOLOGIA MÓVEL NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EJA

O Simple Soroban é um aplicativo para smartphones com sistema operacional *android*, conforme a Figura 3.



Ao conhecer e analisar o aplicativo enquanto instrumento digital para ensinar matemática, uma das minhas primeiras compreensões foi que seu ensino poderia ser dividido por nível de dificuldade. Desta forma, o aluno poderia mais facilmente vencer os primeiros desafios, ganhando habilidade e, gradualmente, na medida em que se sentisse mais seguro, passar a realizar atividades de níveis mais elevados.

Em relação a isso, Lorenzato (2006) ainda alerta para o fato de que:

[...] convém termos sempre em mente que a realização em si de atividades manipulativas ou visuais não garante a aprendizagem. Para que esta efetivamente aconteça, faz-se necessária também a atividade mental, por parte do aluno. E o MD pode ser um excelente catalisador para o aluno construir seu saber matemático

No momento em que o primeiro contato dos alunos da EJA com o aplicativo Soroban é proporcionado na sala de aula, é natural um momento inicial e individual de descoberta do instrumento. Uma das reações naturais foi associá-lo a algum tipo de jogo, ou a um instrumento musical, e aí começa as primeiras descobertas sobre o aplicativo como ferramenta de estudo.

O trabalho inicial com o aplicativo soroban foi desenvolvido com as operações no campo da adição, pois nesse contexto grande parte dos alunos tem algumas dificuldades de realizarem cálculos simples, o aplicativo foi auxiliador na difusão do aprendizado. Para Gladcheff, Zuffi & Silva (2001), a utilização de aplicativos educacionais em aulas de matemática no ensino pode consentir diversos objetivos: ser fonte de informação, auxiliar o processo de construção de conhecimentos, ampliar a autonomia do raciocínio, da reflexão e da criação de soluções.

Os aplicativos matemáticos podem ser uma proposta pedagógica vivenciada em sala de aula para motivação da aprendizagem e a ruptura da postura passiva do aluno. Diante dos avanços tecnológicos não há como omitir as possibilidades e potencialidades que a tecnologia pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de matemática, na EJA o aplicativo soroban vem construindo a partir daí novos caminhos e estruturas para gerenciar todo esse novo aprendizado de maneira versátil.

4 | METODOLOGIA

A metodologia é caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Esta primeira fase em desenvolvimento corresponde uma etapa preliminar do trabalho. A seguir será apresentado caminho seguido durante o processo de investigação. A investigação ocorreu na escola Juvenal Antunes em Rio Branco, AC no EJA II, na disciplina de matemática, com 10 alunos com idades de faixa etária de 40 anos.

O objetivo do trabalho realizado nessas turmas foi buscar mapear o uso das diversas funções e aplicações sócio interacionais do aparelho celular na vida do aluno. A partir daí foi aplicado nos dias 03 e 04 de abril de 2017 um questionário explorando potencialidades com o uso do celular com o aplicativo soroban no ensino e aprendizagem na EJA na disciplina de matemática. Nele continha perguntas fechadas e abertas, tais como: 1. Atualmente você tem celular? 2. Quantas horas por dia você usa o seu aparelho celular? 3. Algum professor já usou o celular como recurso didático em sala de aula?

Diante do questionário 84,7% possuem a tecnologia móvel em sala e apenas

15,3% não possui a mesma. No que se referente aos aplicativos educacionais poucos alunos têm a perspectiva do quão importante é esta ferramenta, no caso da matemática, o aplicativo soroban foi inserido como auxílio didático nas resoluções de cálculos.

Na atividade realizada, os alunos da EJA receberam uma lista de atividades para resolverem com o auxílio do soroban conforme a Figura 4:



Os alunos da EJA II tiveram o primeiro contato na vida escolar referente ao aplicativo educacional, no desenvolvimento dessa pesquisa. Eles puderam fazer um paralelo entre resolver operações de adição com o aplicativo Soroban e sem o aplicativo. O resultado foi animador com o uso do aplicativo, correspondendo a 87% o que nos leva a concluir que foi satisfatório.

5 | RESULTADOS

A análise dos resultados indicam que é possível fazer o uso de celulares desde os mais simples modelos ao mais avançados, entre os modelos citados pelos alunos foram: SANSUNG 4 ; S 5; GALAXY WIN 2; LG 4; LG 5; GRAND DUOS; SONY; MOTOROLA; SMARTPHONE; como o de qualquer artefato tecnológico utilizado como ferramenta de interação e colaboração no processo ensino aprendizagem através de um bom planejamento dos conteúdos envolvidos, mapeamento dos recursos disponíveis entre os alunos e principalmente capacidade de improvisação. No que se refere ao uso do aplicativo soroban nas operações com adição foi perceptível resultados satisfatórios, onde os alunos mostraram-se satisfeitos ao usarem uma tecnologia como o aplicativo soroban para auxiliar nas resoluções das situações problemas de adição.

A figura 5 mostra o momento que os alunos concluíram as atividades satisfeitos e com um sentimento de realização pessoal e grupal. Os alunos da EJA II, sentiram-

se motivados a aprender matemática de uma maneira diferenciada, divertida e concreta.

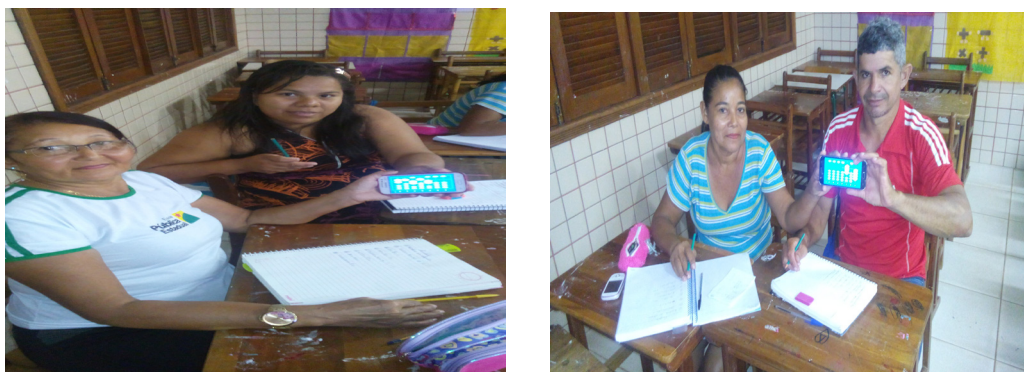


Figura 5 - Alunos do EJA com atividade concluída após o uso do aplicativo Simples soroban para celular.

Fonte: Intervenção realizada em 04/04/2017.

Mudar as práticas de ensinar e aprender a matemática com as tecnologias móveis é sempre um desafio. Acreditamos que os alunos têm uma ferramenta que usada dentro de um contexto planejado e que considere a realidade do aluno permitirá trocar informações, ampliar conhecimentos, resolver dúvidas, acessar uma vasta gama de recursos e materiais didáticos.

Os alunos com o aplicativo soroban podem acessar as atividades de aprendizagem 24 horas por dia, com flexibilidade do horário e do local para estudar, e principalmente de ter em suas mãos um aplicativo que os auxiliem no processo de ensino como é o caso do aplicativo soroban. Criando assim novos ambientes e sentido de aprendizagem.

Dessa forma, propiciar práticas relevantes para que o aplicativo soroban uma ponte para construção de aprendizagens significativas, visando o melhor aproveitamento e desempenho dos alunos da EJA II na disciplina de matemática.

Os alunos após o uso do aplicativo soroban deram um depoimento por escrito com relação a atividade desenvolvida. Foi notório nos textos que produziram que para muitos foi o primeiro contato com um ensino diferenciado, tiveram as mais variadas colocações.

Alguns dos alunos disseram que deveria ter o uso contínuo da tecnologia nas aulas, pois a aula fica mais dinâmica e que gostariam que nas aulas continuasse tendo novas maneiras de aprender. Outros relataram que foi possível compreender que o celular pode ser usado para aprender matemática, além de outras funções. Essas são algumas imagens do depoimento dos alunos da EJA II com relação ao aplicativo.

Maria Antonia
Eu achei interessante, é um jeito diferente de aprender a matemática sem usar a calculadora convencional e aprendi que é possível usar o celular dentro de sala de aula sem que seja para fazer papo em redes sociais.

Eu achei muito bem porque é uma aula diferente. Porque assim estamos usando a tecnologia com o celular na sala de aula. (4/4/17)

Figura 06 – Depoimento de alguns alunos da EJA após o uso do Aplicativo Simple Soroban para Celular.

Fonte: Intervenção realizada em 04/04/17.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao presenciar uma era de grande disponibilidade tecnológica, o uso dos aplicativos apoia pedagogicamente o trabalho de professores que antes se prendiam aos métodos tradicionais e desejam realizar inovações no ensino, apesar das dificuldades que se encontrem, e ou aqueles que estão iniciando a carreira docente e perspectivam uma educação de qualidade.

Por meio dos celulares, computadores, o uso dos softwares e aplicativos educativos nas aulas institui um ambiente motivador a prática da investigação e da busca de conhecimento. A dinamização das aulas no meio escolar leva os alunos a romper com a postura passiva e a realizar pesquisas levantando hipóteses para a busca de soluções para problemas conceituais de utilidade na vida prática e de valor significativo.

Foi extremamente gratificante desenvolver esse projeto do aplicativo soroban aos alunos do EJA II, a empolgação e o entusiasmo fazem o professor acreditar que ensinar e aprender matemática pode ser inovador e cheio de possibilidades.

Toda via, o uso adequado dos celulares e o enfoque nos aplicativos constituem uma ferramenta pedagógica importante para a prática educativa de professores que decidem interagir com as tecnologias da informática e fazer delas objetos

facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e para os alunos é um mundo novo repleto de descobertas a serem exploradas. Os alunos acreditam em uma educação mais informatizada e tecnológica, uma educação onde o uso de ferramentas no aprendizado pode ser mais constante e motivador, além disso, é necessário que esse campo tecnológico seja desafiador para os alunos.

7 | AGRADECIMENTOS

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Práticas Culturais em Ensino de Matemática e Ciências – GEPLIMAC/UFAC, ao qual somos membros, pelas contribuições, discussões e reflexões frente ao tema abordado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição**: República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: 1989.

GLADSCHEFF A. P.; ZUFFI, E.M.; SILVA, M. da. **Um Instrumento para Avaliação da Qualidade de Softwares Educacionais de Matemática para o Ensino Fundamental**. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, 21., 2001, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2001. P. 1-12. Disponível em:

KOJIMA, T. **The Japanese Abacus - Its Use and Theory**. Charles E. Tuttle Company, Tokyo - Japan, First Edition, 1954.

KOJIMA, T. **ADVANCED ABACUS - Japanese Theory and Practice**. Charles E. Tuttle Company, Tokyo - Japan, First Edition, 1963.

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis**. In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006

SOROBAN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12454-soroban-man-tec-operat-pdf&category_slug=janeiro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 abr. 2017.

TEJON, F. **Manual para o uso do ábaco japonês**. Editerio Krayono, Claveles 6, B; E-24400 Ponferrada - Espanha. 2007.

STRATEGOS- O JOGO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE EGRESSOS DE ENGENHARIA

Data de aceite: 02/01/2020

Data de submissão: 09/10/2019

Marcos Baroncini Proença

UNINTER, Escola Superior Politécnica

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/3894539993596532>

Dayse Mendes

UNINTER, Escola Superior Politécnica

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/1789781895129621>

Fernanda Fonseca

UNINTER, Escola Superior Politécnica

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/1337689784797962>

Viviana Raquel Zurro

UNINTER, Escola Superior Politécnica

Curitiba – PR

<http://lattes.cnpq.br/3696188486465062>

Luciano Zurro Stelle

Universidade Positivo

Curitiba – PR

RESUMO : Diante de uma geração cada vez mais inquieta e com sérias restrições ao sistema de aprendizado formal da engenharia, baseada na repetição mecânica de conhecimentos a serem apreendidos, mas também diante de uma realidade nacional na qual encontramos

discentes com sérias lacunas de conhecimentos básicos necessários para as disciplinas de engenharia, foi proposto o desenvolvimento de um jogo para computador que, de forma lúdica, propicie uma aprendizagem significativa dos fundamentos necessários para o perfil profissional exigido, mas que também desenvolva habilidades e competências subjetivas, dentro de uma modificação na estrutura cognitiva que permita a construção de novos conhecimentos fundamentados em conhecimentos anteriores. O maior desafio a ser suplantado é o de ser um jogo atrativo e que, ao mesmo tempo, seja uma ferramenta efetiva para sedimentação de conteúdos fundamentais e construção de novos saberes. Outro desafio foi selecionar a melhor plataforma de construção do jogo, bem como estabelecer cada problema a ser suplantado de forma a não gerar dificuldades que desestimulem a continuidade da participação do discente no jogo, mas que também o induzam a resolver os problemas de forma assertiva, criteriosa e fundamentada. Foi assim definido um jogo de sobrevivência onde o personagem principal deve usar conhecimentos de Física, Geometria e Química para superar situações de risco. Para ter acesso a estrutura necessária para a arte do jogo e para a sua programação, foi criada uma Rede Cooperativa de Pesquisa (RECOPE) entre a Linha de Pesquisa Educação para Engenharias do GGIS-UNINTER e a Linha de

Programação e Multimídia do Centro Universitário OPET. Hoje já está estabelecida a identidade e o roteiro geral do jogo, com personagens principais, desafios, etapas a serem superadas e os problemas a elas relacionados. Também foi desenvolvida uma primeira interação, que serviu de ponto de análise sobre a sua jogabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa; jogo digital; novos saberes.

STRATEGOS - DIGITAL GAME AS AN ENGINEERING DEVELOPMENT TOOL

ABSTRACT: Faced with an increasingly restless generation and with serious restrictions on the formal engineering learning system, based on the mechanical repetition of knowledge to be learned, but also faced of a national reality in which we find students with serious gaps in the basic knowledge necessary for them. engineering disciplines, it was proposed the development of a computer game that, playfully, provides a meaningful learning of the necessary foundations for the required professional profile, but also develops subjective skills and competences, within a modification in the cognitive structure that allows the construction of new knowledge based on previous knowledge. The biggest challenge to be overcome is to be an attractive game that, at the same time, is an effective tool for sedimentation of fundamental contents and construction of new knowledge. Another challenge was selecting the best platform for building the game, as well as establishing each problem to be overcome so as not to create difficulties that discourage the student's continued participation in the game, but also induce him to solve the problems assertively, judicious and reasoned. Thus a survival game has been defined where the main character must use knowledge of physics, geometry, and chemistry to overcome risk situations. To gain access to the structure required for the art of the game and its programming, a Cooperative Research Network (RECOPE) was created between the GGIS-UNINTER Engineering Education Research Line and the OPET University Center Programming and Multimedia Line. Today the identity and general script of the game is already established, with main characters, challenges, stages to be overcome and the problems related to them. First interaction was also developed, which served as a point of analysis about its gameplay.

KEYWORDS: Meaningful learning; digital game; new knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo Carvalho et al., a Engenharia está vivendo um período de mudanças inerentes a esta era da informação que vivemos. Assim, as Escolas de Engenharia, mais do que ensinarem conceitos e fórmulas, devem ensinar os discentes a aprender, para adquirirem a capacidade de buscar informações, analisá-las através de visão sistêmica e aplicá-las adequadamente, com os melhores resultados. Ainda segundo Carvalho, teorias pedagógicas como a do Behaviorismo, a teoria Cognitiva, além do Construtivismo, do qual surgiu o conceito da Aprendizagem Significativa, podem ser utilizadas para que os discentes de Engenharia adquiram esta capacidade

(CARVALHO et all, 2001).

Segundo Moreas et all., para o engenheiro de hoje, além dos conceitos técnicos é necessário conhecimento holístico e empreendedor. Analisando diversos jogos voltados ao ensino da Engenharia, concluiu que os jogos atendem satisfatoriamente a necessidade do desenvolvimento destes conhecimentos, além da fixação dos conceitos técnicos, permitindo inclusive vivenciar experiências profissionais para que entrem no mercado de trabalho mais ambientados (MORAES et all, 2018).

Gouveia et all., construíram um modelo da Escala de Motivações para Jogos Online (EMJO) adaptado para o contexto brasileiro, onde apresentaram resultados que permitem o entendimento, para desenvolvedores de jogos virtuais, de mecanismos de jogos que atraem mais os jogadores potenciais no contexto brasileiro, mas que tem aplicação global. Neste estudo apresentaram uma tabela com os itens de maior motivação para jogadores, dos quais se destacaram: com relação a dimensão realização, tornar-se poderoso (0,88), adquirir itens raros (0,86) e melhorar o seu personagem o máximo possível (0,78); com relação a dimensão imersão, explorar o mundo com o objetivo de conhecê-lo (0,85), criar uma história para seu personagem (0,78) e aprender sobre as histórias e cultura do mundo (0,75); com relação a dimensão social, participar de grupos com outros jogadores (0,85) e conversar com outros jogadores (0,85) (GOUVEIA et all, 2017).

Dentro deste contexto surgiu Strategos, um jogo digital que foge ao Ensino de Engenharia convencional, com objetivo de promover uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também o desenvolvimento de conhecimentos subjetivos, proporcionando experiências de aprendizagens com mecanismos de jogo atraentes e motivadores.

2 | METODOLOGIA

Na primeira etapa do trabalho foi feita uma reunião com a equipe do projeto, apresentando o objetivo de criar um jogo que permitisse aos jogadores sedimentarem conhecimentos básicos necessários a seu caminhar no aprendizado para a Engenharia, mas que também os ensinasse a desenvolver as capacidades de aprender, de desenvolver conhecimento holístico e os habituassem a tomar decisões rápidas e assertivas, usando as informações e conhecimentos adquiridos, dentro de cenários desafiadores e sob pressão. Foi feito então um *brainstorm* sobre qual teoria pedagógica seria a base de seu desenvolvimento, quais conhecimentos básicos seriam abordados, como deveria ser o jogo e quais mecanismos motivadores poderia contemplar.

Foi definido que seria um jogo de sobrevivência, que, atendendo a teoria da Aprendizagem Significativa, levaria quem jogasse a aplicar conhecimentos

de Química, Física e Geometria Analítica em situações de sobrevivência do protagonista. Os mecanismos motivadores presentes no jogo seriam: com relação a dimensão realização, o jogo permitirá melhorar o personagem através de itens que adquirirá aplicando corretamente os conceitos abordados nas situações propostas, tornando-o mais resistente e poderoso; com relação a dimensão imersão, o jogo terá três cenários a serem explorados, sendo o primeiro uma ilha com animais melhorados cientificamente que o personagem deve superar, o segundo um bunker com armadilhas e armas tecnológicas que deve suplantar com ajuda aliada e o terceiro um ambiente de periferia no qual deve derrotar uma força de elite designada para matá-lo, também com ajuda aliada; ainda com relação a dimensão imersão, foram criadas histórias para o personagem principal, seus antagonistas e seus aliados, que permitissem criar uma empatia com os potenciais jogadores; com relação a dimensão social, o jogo visa interação com outros jogadores, quer seja possibilitando a criação de grupos para jogar, quer permitindo que converse com outros jogadores como oráculo, orientando a resolução dos problemas que surgirão, havendo um ranqueamento tanto para jogadores quanto para oráculos.

Após essa etapa a equipe foi dividida entre aqueles que desenvolveriam os *sketches*, aqueles que elaborariam os problemas vinculados aos *sketches*, aqueles que fariam a musicalização e sonoplastia e aqueles que fariam os programas para materializar o jogo, bem como qual plataforma seria usada para desenvolvê-lo. As plataformas escolhidas para trabalhar foram Unreal Engine 4 e Unity, em função, respectivamente, da qualidade gráfica e da aplicabilidade para jogar em PCs. Foi constatada a necessidade de suporte e estrutura tanto para a parte gráfica e musical, quanto para a sonoplastia e programação. Através da criação de uma Rede Cooperativa de Pesquisa (RECOPE) entre a Linha de Pesquisa Educação para Engenharias do GGIS-UNINTER e a Linha de Programação e Multimídia do Centro Universitário OPET, o suporte e o acesso à estrutura para a arte gráfica e de programação foram obtidos. Através do trabalho voluntário de um pesquisador independente, foi contemplada a necessidade da arte gráfica. A produção dos *sketches*, dos problemas, musicalização e sonoplastia ficaram por conta dos pesquisadores da Linha de Pesquisa Educação para Engenharias.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados obtidos até o momento, foi escolhido o nome do jogo e sua identidade, desenvolvido o roteiro do jogo, as histórias do protagonista, de seus antagonistas e aliado. Foi também criado o primeiro *sketch*, com os problemas que deverão ser resolvidos e encaminhados para a programação, selecionada a sonoplastia e a musicalização deste primeiro *sketch* bem como feita a arte do

antagonista principal da fase da ilha. Foi também desenvolvida a primeira interação para verificar sua jogabilidade. Foram levantadas limitações técnicas e tomadas algumas decisões: a introdução será feita no modelo de HQ (*headquarters*), o jogo será em terceira pessoa, haverá barras de vida e resistência para os personagens do jogo e para portas, caixas, armas e outros. Será indicada a Lei que o jogador deve usar para resolver o problema por uma voz interior, a orientação para a resolução pode ser feita pelo oráculo, haverá uma barra de ferramentas com as Leis e fórmulas que usará, sendo cumulativas, os dados necessários aparecerão sobre as instalações e equipamentos do jogo. Ao clicar na Lei, abrirá um pergaminho com a Lei, a equação o autor, os significados das variáveis e um espaço onde deverá digitar o resultado da aplicação da equação.

O nome definido para o jogo foi *Strategos*. Como roteiro, ficou definido que inicia com o protagonista correndo em um lugar exótico, sendo abordado, sedado e sequestrado para uma ilha. Ao acordar se vê sem memória, em um porão escuro. Escuta gritos de humanos e animais, disparos de armas e percebe estar em grande perigo. Percebe que os animais mataram os humanos que estavam na casa e querem entrar no porão e matá-lo. Deve fugir usando, sem saber como, seus conhecimentos. Ao fugir penetra em uma ilha onde passa a ser perseguido por animais modificados tecnologicamente, liderados por um babuíno psicopata com partes robóticas, tendo de sobreviver. Segue na ilha até encontrar uma casa de árvore onde encontra seu aliado, que o faz recuperar a memória. Lembra então que foi intencionalmente exposto para ser sequestrado, a fim de cumprir uma missão. Percebe então que deve matar o babuíno para se livrar da perseguição dos animais e então seguir para um bunker escondido na ilha. Nesse bunker deve desativar a inteligência artificial que pretende dominar o planeta. Como o babuíno tem uma parte robótica, o aliado do protagonista irá criar uma proteção com minirobôs, para que possa derrotar o animal.

Seguem então, ele e o aliado, para o bunker, cheio de armadilhas e armas tecnológicas que deverá superar, novamente com a ajuda do aliado e seus minirobôs. A superinteligência é a sua antagonista, que se uniu a um supercomputador e pretende dominar os seres do planeta. Ao desativar a inteligência artificial, ela inicia uma contagem regressiva para autodestruição, que explodirá toda a ilha. O protagonista e seu aliado seguem então correndo para um penhasco, de onde devem pular em um helicóptero de resgate que os espera para tirá-los da ilha.

Ao pular e se segurar no suporte externo, vê um agente do helicóptero atirar em seu aliado indefeso, que cai no penhasco, e apontar a arma para ele. Neste momento os microrrobôs invadem o helicóptero, matando o agente e provocando a queda da aeronave. Novamente é salvo pelos mini robôs que o protegem do impacto da queda do helicóptero e servem de veículo para leva-lo ao continente.

No continente, em ambiente de guerrilha na periferia de uma cidade, com apoio dos minirobôs, que se convertem em armadura e veículos de locomoção terrestre e aérea, segue derrotando agentes de elite até conseguir entrar na sala de comando da organização que o quer matar. Ao chegar descobre que sua antagonista já havia invadido os supercomputadores da organização e, através de controladores em nanorrobôs, havia dominado a consciência do diretor e seus membros. Neste momento os microrrobôs adquirem a forma de seu aliado, que explica que transportou sua consciência para os microrrobôs e que deverá agora transportar sua consciência para os supercomputadores, gerando assim uma brecha para que finalmente o protagonista possa vencer sua antagonista e eliminá-la definitivamente.

No primeiro sketch, há o desenvolvimento desde que sai para correr até ser sequestrado e levado ao porão da casa na ilha, em HQ. A interação com o jogador começa no porão, com o Silva (protagonista) tendo ataque de pânico ao acordar (o jogador deverá aprender, com o teclado, a controlar a respiração e controlar o pânico). Após isso deve explorar o ambiente, onde, por incidência de um único ponto de iluminação, verá que tem uma lanterna sem pilhas e um monte de batatas, devendo usar o princípio da Pilha de Daniel para, com as batatas, ligar a lanterna. Com a lanterna acesa descobrirá uma grade na parte superior de uma parede. Deverá então empurrar caixas, usando a Lei do Atrito, e subir nelas para alcançar a grade. Para abrir a grade deverá encontrar no porão uma barra e, usando o Princípio da Alavanca, abrir ela sem derrubá-la, pois, a mesma deverá fechar e impedir que os animais o sigam (tudo isso em um ambiente de tensão criado com sonoplastia e musicalização, onde a porta está sendo atingida pelos animais que querem entrar para matá-lo).

A interação piloto desenvolvida para este sketch, para testarmos a jogabilidade, ainda sem todos os recursos que serão disponibilizados, está no endereço: <https://youtu.be/8qpXjTdZ0wE>. Nesta interação é possível com o mouse deslocar o protagonista no porão e, por comando de teclado, fazê-lo abrir a grade.

4 | CONCLUSÕES

O desafio de criar um jogo que permitisse aos jogadores sedimentarem conhecimentos básicos necessários a seu caminhar no aprendizado para a Engenharia, mas que também os ensinassem a desenvolver as capacidades de aprender, de desenvolver conhecimento holístico e os habituassem a tomar decisões rápidas e assertivas, usando as informações e conhecimentos adquiridos, dentro de cenários desafiadores e sob pressão, proporcionando experiências de aprendizagens com mecanismos de jogo atraentes e motivadores, se mostrou possível.

Hoje temos a identidade, os personagens, o roteiro e o primeiro sketch com os

problemas e interações desenvolvidos para o jogo. Há a necessidade da otimização e programação de toda a gama de informações que será disponibilizada ao jogador, bem como da sincronização da sonoplastia e musicalização com a interação. É um trabalho árduo que demandará estrutura e um maior número de envolvidos para que se chegue ao produto final.

Assim, a busca de apoio e parcerias é a nossa prioridade para darmos andamento e concluirmos o projeto. Um ponto favorável para esta busca é o de que jogos não são patenteáveis, permitindo assim que se trabalhe inclusive como plataforma aberta.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A.C.B. D; PORTO, A.J.V.; BELHOT, R.V., *Aprendizagem Significativa no Ensino de Engenharia*, Revista Produção, v.11, n.1, novembro 2001.

MORAES, M.N.de; CARDOSO, P.A., *Jogos Para Ensino em Engenharia e Desenvolvimento de Habilidades*, Revista Principia, n 39, João Pessoa, PB, 2018.

GOUVEIA, V.V.; MARIANO, T.E.; NASCIMENTO, A.M.; GRANGEIRO, A.S.M.; MEDEIROS, E.D., *Escala de Motivações para Jogos Online: Estudo de Adaptação à Realidade Brasileira*, Trends in Psychology/Temas em Psicologia, vol.25, n.1, João Pessoa, PB, março de 2017.

TEORIA HUMANISTA, TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TEORIA DA INSTRUÇÃO PRESCRITIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO CONTEMPÔRANEA

Data de aceite: 02/01/2020

Elivania Toledo Rodrigues

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento
de Medicina
Cáceres – MT

Silvana Mara Lente

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
de Diamantino
Diamantino – MT

Odenise Jara Gomes

Secretaria Municipal de Educação de Cáceres,
Supervisão Pedagógica
Cáceres-MT

Vania de Oliveira Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
de Sinop
Sinop – MT

Elisangela de Oliveira Silva

Ministério Público Estadual, Cáceres
Cáceres – MT

Solange Teresinha Carvalho Pissolato

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
de Diamantino
Diamantino – MT

Marinalva Pereira dos Santos

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus
de Diamantino
Diamantino – MT

RESUMO: O objetivo deste estudo consiste em apresentar um estudo de revisão sobre a Teoria Humanista, Teoria da Aprendizagem Significativa e a Teoria da Instrução Prescritiva com ênfase na educação contemporânea. Assim, foi desenvolvido a partir de fontes bibliográficas com a seleção de textos científicos sistematizados pela ferramenta *on line* linguakit em forma de nuvem de palavras. Os resultados apontaram que as teorias correspondem pós modernidade, onde já se concebe o aluno como o centro do processo de ensino e da aprendizagem. No campo do humanismo tem-se a reorganização do eu e a aprendizagem autoconstruída, na teoria significativa tem-se a valorização do conhecimento prévio do aluno e na teoria da instrução prescritiva ou do desenvolvimento cognitivo tem-se a construção do conhecimento por processo.

PALAVRAS-CHAVE: tornar-se pessoa, aprendizagem significativa, aprendizagem por processo.

TEORIA HUMANISTA, TEORIA DA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E TEORIA
DA INSTRUÇÃO PRESCRITIVA: UMA
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO CONTEMPÔRANEA

ABSTRACT: The aim of this study is to present a review study on Humanist Theory, Theory

of Meaningful Learning and Theory of Prescriptive Instruction with an emphasis on contemporary education. Thus, it was developed from bibliographic sources with the selection of scientific texts systematized by the word cloud online toolkit. The results showed that the theories correspond to post modernity, where the student is already conceived as the center of the teaching and learning process. In the field of humanism, there is the reorganization of the self and self-built learning, in significant theory there is the valorization of the student's prior knowledge and in the theory of prescriptive instruction or cognitive development there is the construction of knowledge by process.

KEYWORDS: becoming a person, meaningful learning, and process learning.

1 | INTRODUÇÃO

O conjunto de teorias apresentadas neste artigo tem no aluno o protagonista, como núcleo do processo ensino e aprendizagem com direito de voz. Assim, leva em conta o prévio conhecimento, capacidade de organização e percepção do ser humano como sujeito epistémico.

De modo geral, infelizmente, o aluno na atualidade frequenta a escola com a ideia de que o que lhe é passado não será utilizado em seu cotidiano, enxerga o conhecimento adquirido como algo pouco aproveitado no seu dia a dia. Esta realidade exige um repensar quanto as teorias de aprendizagem em busca da renovação do ensino, provocando mudanças dinâmicas e agradáveis nas salas de aulas.

Vale ressaltar que na sociedade hodierna, frente às emergentes mudanças, a evolução tecnológica influencia a sociedade virtual e conseqüentemente influi o ambiente acadêmico através dos meios de informação e comunicação tornando o desafio de uma conquista democrática efetiva maior. Neste contexto buscou-se apresentar as teorias que se seguem por acreditar que as mesmas estão diretamente ligadas à realidade vividas no Brasil na atualidade.

É com a compreensão de que as teorias pedagógicas se configuram a partir de elementos como conceitos e leis gerais do movimento do real na sala de aula, o que, em outros termos, significa buscar nos fatos da prática pedagógica as explicações do seu desenvolvimento, transformações e transições de uma forma para outra e de uma ordem de relações para outra (ESCOBAR, 1997), que se apresenta as teorias selecionadas.

Carl Rogers nasceu e morreu nos Estados Unidos (1902 – 1987) e, durante sua vida como psicólogo desenvolveu o método de psicoterapia centrada no cliente, caracterizando-se precursor da corrente humanista. Foi considerado um dos mais importantes psicólogos do século XX tendo muitos sucessores, sobretudo por afirmar que as pessoas são capazes de resolver seus problemas, sendo atores de seu próprio destino (FERRARI, 2008, p. 02).

Complementa Ferrari (2008) que se seguiram mais de cem (100) publicações destinadas a divulgar suas ideias, que ganharam seguidores em todo o mundo. Rogers quis provocar uma ruptura na psicologia, dando a condução do tratamento ao cliente, e não temeu acusar de autoritários a maioria dos métodos hegemônicos na área. O pilar da terapia rogeriana são os "grupos de encontro", em que vários clientes interagem. Rogers foi um dos primeiros a gravar e filmar as sessões de terapia.

Além de proponente de uma Teoria humanista Rogers se dedicou como demonstrado pelo autor anteriormente a publicar os resultados de suas pesquisas e suas ideias de maneira a revolucionar o tratamento psicológico, sugerindo a interação do cliente em tratamento.

Para Rogers (1977) “a causa de ser criativo é a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial”. Assim, cabe destacar o apresentado por Viotto Filho, Ponce e Almeida (2009) em relação a teoria humanista: o homem é visto como sujeito, como pessoa: e a capacidade de aprender do ser humano é algo extraordinariamente natural. Logo, não depende da influência do meio onde está inserido.

Souza (2017) assegura que a liberdade dos indivíduos deve prevalecer para decidir o rumo da sua vida, tendo a personalidade analisada por escala que se aproxima ou distância do indivíduo funcional.

A pessoa é totalmente funcional, ou seja, mais saudável, quando tem uma série de características. São elas: Experiência Existencial: Pessoas abertas à novas experiências têm mais possibilidades de viver plenamente; Confiança Orgânica: Essas pessoas confiam em sua experiência interna para orientar o seu comportamento; Experiência de Liberdade: A pessoa tem liberdade para escolher; e, Criatividade: A pessoa se mostra criativa e sempre encontra novas maneiras de viver. São mentalmente inflexíveis (SOUZA, 2017, p.2).

Na concepção de Rogers (2009, p. 9) a premissa central de sua teoria é que as pessoas são plenas de recursos e capazes de auto direção, onde a “aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprender, uma contínua abertura à experiência e a incorporação dentro de si mesmo, do processo de mudança”.

Quanto a David Ausubel, este nasceu viveu nos Estados Unidos (1918 – 2008). Estudou na Universidade de Nova York e como psicólogo foi o pai da teoria de aprendizagem significativa, com grande destaque na década de 60 com a divulgação de seu estudo por meio de livros e outros.

Em linhas gerais sobre a atuação de Ausubel o site Scielo (2008) contribuiu com informações que permitiram compreender que durante os vinte e cinco anos destacados, o teórico intensificou seus estudos, diversificando inclusive sua atuação

em diversas universidades, chegando neste período a ser premiado com destaque na psicologia da educação.

Ausubel considera a linguagem como um importante facilitador da aprendizagem significativa. O significado emerge quando é estabelecida uma relação entre entidade e o signo verbal que ela representa. Trata de uma teoria com forte relevância no contexto da educação.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel prioriza também a aprendizagem cognitiva trabalhada por Piaget. E, como orienta Carvalho e Ferreira (2014, p. 3) para Ausubel a “[...] aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Assim, ocorre uma interação entre o novo e o conhecimento já armazenado pelo aluno.

Esclarece Pelizzari (2002, p. 38) que para entender a aprendizagem significativa é preciso compreender “[...] um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento”. Assim, as estruturas mentais estão presentes neste processo e requer do aluno uma pré-disposição para aprender.

A ideia de aprendizagem significativa com a qual Ausubel trabalhou é a seguinte: o verdadeiro conhecimento só pode nascer quando os novos conteúdos têm um significado à luz do conhecimento que já possuem. Isto é, aprender significa que os novos aprendizados se conectam com os anteriores; não porque são iguais, mas porque têm a ver com eles de uma maneira que cria um novo significado (TORRES, 2013, p. 01).

Acrescenta Moreira (2011) que a aprendizagem significativa traz como um conceito subjacente a subsunçores, esquemas de assimilação, internalização de instrumentos e signos, construtos pessoais e estruturas mentais, constituídos partilhados e coerência construtiva de pensamentos, anseios e ações.

É por isso que o novo conhecimento se encaixa no conhecimento antigo, mas o segundo, ao mesmo tempo, é reconfigurado pelo primeiro. Isso quer dizer que nem o novo aprendizado é assimilado do modo literal como aparece nos currículos, nem o conhecimento antigo permanece inalterado. Por sua vez, as novas informações assimiladas tornam o conhecimento anterior mais estável e completo (TORRES, 2013, p. 01). Confirmando as mudanças no meio educativo onde quase não se discute sobre estímulo, reforço, objetivos operacionais, instrução programada e tecnologia educacional.

Em relação a Jerome Seymour Bruner, nasceu na cidade de New York em 1915, concluiu sua graduação em psicologia em 1937 pela Universidade de Duke em Durham, Carolina do Norte. No ano de 1941 na Universidade de Harvard em Cambridge, Massachusetts, obteve seu título de doutor em psicologia cognitiva, uma

vez que contestou o behaviorismo (GONÇALVES, 2011).

Em sua Teoria da instrução prescritiva ou do desenvolvimento cognitivo, Bruner (1969) classifica que o indivíduo passa por três fases de representação do mundo: 1ª Ativa, manipulação com mínimo de reflexão; 2ª Icônica, com maior reflexão onde ocorre a representação inversa; e, 3ª Simbólica, na adolescência quanto a linguagem se torna o meio de pensamento com capacidade de proposições. Estas são consideradas fases internas de desenvolvimento, assim representadas por Brito (2014, p. 01): “1. Representação ativa: é a primeira inteligência prática, ... 2. Representação icônica: é a representação por meio de imagens independentes da ação. 3. Representação simbólica: representar as coisas por símbolos [...]”.

Nesta teoria, desde o início do processo de ensino o aluno pode resolver problemas, conjecturas e discutir os conteúdos de maneira prescritiva, estabelecendo regras quanto a metodologia e técnicas de aprendizagem. “Em relação à estrutura e forma de conhecimento se faz necessário conhecer os fundamentos para contemplar a matéria; a memória humana conserva melhor as informações [...]; contemplar princípios e ideias fundamentais, [...] (BRITO, 2014, p. 01).

Percebe-se que há uma interação entre o professor e o aluno para que toda a proposta de ensino seja coerente com a necessidade pedagógica e de real interesse para a formação, assim, os conteúdos são coesos.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico foi delineado a partir da pesquisa bibliográfica com a seleção de fontes bibliográficas científicas sobre as três teorias abordadas, a saber dos autores: Ferrari (2008), Pissolato (2017), e, Araújo, Vieira (2013), Larocca (2007), Silva e Schirlo (2014), Silva e Monteiro (2016) e Tonelli (2013), Brito (2014), e, Moreira (1999). Fontes que subsidiaram a coleta de dados, sendo estes organizados em nuvens de palavras, na modalidade de multipalavras, onde os resultados foram discutidos com os demais autores utilizados para a fundamentação inicial do estudo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos Rogeriano é voltado ao aluno e na sua capacidade em aprender, estando presente a autocrítica e autoavaliação para que ele possa ser independente criativo e autoconfiante. Correspondendo segundo Rogers (1977) do próprio processo de aprender a aprender. Observe a nuvem de palavras construídas a partir dos registros científicos de Ferrari (2008), Pissolato (2017), e, Araújo, Vieira (2013), (Figura 1).

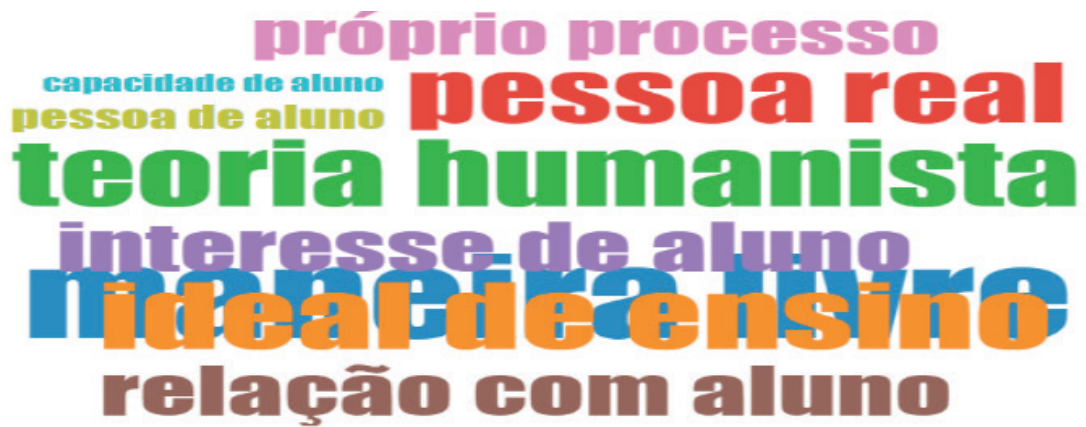


Figura 01. Multipalavras sobre Teoria Humanista

Fonte: Ferrari (2008), Pissolato (2017), e, Araújo, Vieira (2013), organizado pelos autores, 2019.

As multipalavras apresentadas na figura 1 permitem destacar que a teoria humanista, parte da maneira livre e ideal de ensino, onde a pessoa real é a promotora do seu próprio processo, organizado a partir do interesse de cada aluno, levando a construção de novos conhecimentos por meio de relação do educador com o aluno.

Ferrari (2008) destacou que as ideias de Rogers para a educação são oriundas de suas pesquisas desenvolvidas como psicólogo, inclusive levantando muitos questionamentos quanto as práticas dominantes nos consultórios e nas escolas. Defendeu uma terapia não diretiva e centrada no cliente, visto que este último é o maior interessado pela cura ou pela aprendizagem. Assim, os terapeutas ou educadores apenas são mediadores do processo.

Como observado a partir do exposto pelo autor a prática educativa precisa ser construída a partir do interesse do aluno, numa construção dialética-dialógica de maneira a levar o aluno a construir seu conhecimento.

Rogers explica que o educador ensina colocando o aluno como centro da atenção e que o estudante é posto como o ponto central do ensino, resultando em confiar na capacidade do aluno em aprender, em permitir que escolha de maneira livre suas trajetórias, seus dilemas e seus aprendizados (PISSOLATO, 2017).

Explicam Araújo e Vieira (2013) que o processo de ensino deve permear segundo Rogers em primeiro plano pela aceitação positiva incondicional, seguida da compreensão empática e pela congruência.

A teoria humanista vê no educador um facilitador da aprendizagem e não um transmissor do conhecimento, assim, ele tem que ter um perfil coerente com suas atitudes, valorizar os alunos e ter uma profunda confiança nos mesmos.

A Teoria da Aprendizagem Significativa permite a construção de um modelo de ensino com esclarecimento prévio do processo de aprendizagem, possibilitando a partir da nova informação ordenada e integrada na estrutura cognitiva um aspecto relevante para a estrutura do conhecimento. Observe a nuvem de palavras construída

a partir dos registros científicos de Larocca (2007), Silva e Schirlo (2014), Silva e Monteiro (2016) e Tonelli (2013), (Figura 02):

áreas de conhecimento
estrutura cognitiva
sala de aula
mapa conceitual
caso de educação

Figura 02. Multipalavras sobre Teoria Aprendizagem Significativa

Fonte: Larocca (2007), Silva e Schirlo (2014), Silva e Monteiro (2016) e Tonelli (2013), organizado pelos autores, 2019.

A partir das multipalavras destacadas acima destaca-se que o mapa conceitual traz para a educação uma representação gráfica de hierarquia conceitual que facilita a produção do conhecimento. Sendo colocado por Silva e Schirlo (2014) como responsáveis por mudanças no campo da educação em diversas áreas do conhecimento na atualidade. Os quais acrescentam que esta Teoria é de suma importância para a formação dos discentes diante das provocações impostas pela atual sociedade. Também já defendida anteriormente por Carvalho e Ferreira (2014).

Em relação à prática pedagógica, Silva e Monteiro (2016) ponderam está como essencial para o trabalho docente no significado de aperfeiçoar-se e estabelecer os conhecimentos prévios dos alunos, na constituição de novos conhecimentos.

Tonelli (2013) reforça sua relevância no processo de autoaprendizagem como no caso da educação a distância, por meio de ferramenta tecnológica, sem prejuízos ao aluno. E, que esta teoria tem revolucionado a educação, contribuindo para que os alunos possam vivenciar momentos construtivos na sala de aula.

A Teoria da Instrução Prescritiva ou do Desenvolvimento Cognitivo, considerada por alguns como aprendizagem por descoberta, contribui para a apresentação do currículo em forma de espiral onde o aluno vivencia o conteúdo com diferentes níveis de profundidade e formas de representação como assegura Bruner (1969). Observe a nuvem de palavras construída a partir dos registros científicos de Brito (2014), Moreira (1999), (Figura 3):

estudante a contemplação **fim currículo**
exploração de alternativas **similaridades entre ideias**
descoberta de princípios
modos de representação **diferentes níveis**
ambiente favorável **níveis de profundidade**

Fonte: Brito (2014), Moreira (1999), organizado pelos autores, 2019.

As contribuições no campo da educação desta teoria, como demonstrado na nuvem de multipalavras (figura 3) iniciam com a apresentação do currículo em forma de espiral onde o aluno vivencia o conteúdo com diferentes níveis de profundidade e formas de representação (BRUNER, 1969).

Dessa forma, segundo Bruner é “possível favorecer a descoberta de princípios ou relações. Por fim um currículo em espiral permitiria ao estudante a contemplação de um mesmo tema em diferentes níveis de profundidade e modos de representação” (BRITO, 2014, p. 01).

Esta teoria ainda contribui com experiências mais afetivas, predisposição, estrutura do conjunto do conhecimento e sequencia eficiente de ensino (MOREIRA, 1999).

Considera-se que a teoria de Bruner permite ao aluno um comprometimento maior para a resolução de um problema, contribuindo para a concepção de conhecimentos e espaços de discussões. Prima pela ativa participação dos alunos no “desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, a aprendizagem por meio da descoberta, a exploração de novas alternativas, o currículo em espiral e a aprendizagem segundo as fases internas do desenvolvimento”. (BRITO, 2014, p. 02).

Portanto, um verdadeiro conhecimento adquirido é o redescoberto. Um currículo que se baseia em etapas experimentais de uma mesma área de conhecimento, com a meta de propiciar um ensino de estrutura subjacente de uma forma desenvolvida e racional, conceito esse conhecido como currículo em espiral.

O Quadro 01 apresenta um comparativo entre as três teorias e suas respectivas implicações na educação contemporânea.

Teoria humanista	Teoria da Aprendizagem Significativa	Teoria da Aprendizagem por descoberta
reorganização do eu	cognitiva	cognitiva
Aprendizagem autoconstruída	Conhecimento prévio do aluno	Construção por processos
Aprendizagem parte do próprio estudante		
Teorias contemporâneas da educação		

Quadro 01. Comparativo das teorias x educação contemporânea

Fonte: Autores utilizados na coleta de dados, organizado pelos autores, 2019.b

O quadro 01 demonstra que as três teorias compreendem teorias contemporâneas de aprendizagem com relevância no processo de ensino, por estarem centradas nos alunos.

A teoria humanista, volta-se para a valorização do eu, com estratégias do fazer pedagógico; a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel valoriza o prévio conhecimento do aluno para a construção de novos conhecimentos e, a Teoria da Instrução Prescritiva prima pela construção do processo, todas elevam os alunos na condição de protagonistas do ensino, alcançando resultados de aprendizagem construídos individualmente ou em grupos de discussões.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que estas teorias são responsáveis por um processo de ensino e de aprendizagem articulada e criativa, onde os próprios alunos constroem e reconstroem conhecimentos que circundam suas vidas em prol da sua maturidade humana. Sendo viáveis diante da situação ideal para a Educação, visando desenvolvimento pessoal e profissional, tendo no horizonte novas perspectivas para a sociedade através de uma análise das atividades desenvolvidas em relação aos princípios das teorias pedagógicas da Educação com abordagem cognitiva.

Assim, o modelo de ensino tradicional vem sendo gradativamente substituído por novas tendências pedagógicas as quais apontam para a necessidade da formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de transformar a realidade social do seu cotidiano, minimizando injustiças e desigualdades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliana Silva Cassimiro; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, Janeiro/Junho de 2013:97-104.

BRITO, A. **A Teoria de Ensino de Bruner**. [Resenha] 2014. Disponível em: <http://samarameira.blogspot.com/2014/11/a-teoria-de-ensino-de-bruner.html>. Acesso em julho de 2018.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria da Aprendizagem**. 2ª ed. Bloch Editores S. A. Rio de Janeiro – Gb. Printed in Brazil. 1969.

CARVALHO, C. A.; FERREIRA, S. M. B. **Mediação pedagógica na educação à distância sob a ótica construtivista: uma análise do curso de turismo da católica virtual**. Brasília: [s.e.], 2014.

EDUCAÇÃO Química. El profesor David Ausubel murió el 9 de julio de 2008, a los 89 años de edad. *Versión impresa*. ISSN 0187-893X. **Educ. quím** vol.19 n.3. México, jul. 2008. Disponível: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em julho de 2018.

ESCOBAR, M.O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. 1997.

FERRARI, Márcio. **Carl Rogers, um psicólogo a serviço do estudante (web artigo)**. Disponível em: <https://nova-escola.org.br/conteúdo/1453/carl-rogers-um-psicologia-servico-do-estudante>. Acesso em julho de 2018.

LAROCCA, P. **A teoria cognitivista de David Ausubel: um modelo de ensino**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/psicologgiaeducacao.htm>. Acesso em julho de 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria Física: LF Editorial, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1999.

PELIZZARI, A.; et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em julho de 2018.

PISSOLATO, Solange Teresinha Carvalho. **Teorias psicopedagógicas de aprendizagem: presença e vivências no contexto do curso de direito da UNEMAT- Campus Diamantino, 2016**. (Tese). Universidade Evangélica do Paraguai, 2017.

SILVA, S. de C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014. Disponível em: <c:/users/solange/desktop/tese%20qualificacao/schirlo%202014.pdf>. Acesso em julho de 2018.

SOUZA, Taiz. **A teoria humanista da personalidade de Abraham Maslow e Carl Rogers**. Disponível em: <http://www.psiconlinews.com/2017/07/a-teoria-humanista-da-personalidade-de-abraham-maslow-e-carl-rogers.html>. Acesso em julho de 2018.

TONELLI, E. **Aprendizagem significativa no ensino a distância: um estudo na percepção de professores e de estudantes do curso de licenciatura em informática**. Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2013.

TORRES, C. A. et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013.

VIOTTO Filho, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira. As Compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 27-55. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a03.pdf>. Acesso em: 9 de dezembro de 2017.

TRADUÇÃO E ALTERIDADE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL: UMA ABORDAGEM NO ENSINO DE LE A CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Data de aceite: 02/01/2020

Rosanne Castelo Branco

O trabalho consiste em apresentar a investigação resultante da prática no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso a língua alemã, a crianças em situação de vulnerabilidade social vinculada a um projeto de extensão na cidade de Belém, na Amazônia, e tem por objetivo despertar para conceitos da alteridade presentes nas narrativas, ao tratar das múltiplas e diversas formas do ser, do sentir e do pensar humanos, cujas reflexões se baseiam nas idéias de teóricos como LARROSA e LAPA(1998). Tal reflexão se concretiza com a abordagem da tradução frente à outra cultura, a alemã, levando-nos a refletir sobre a nossa própria cultura, ao tratar de fatos da realidade humana retratados nas representações simbólicas presentes nos contextos narrativos e nas ilustrações, cujas análises contam com o pensamento de MESCHONNIC(2010),OCTAVIO PAZ(1990), OITTINEN(2000) e PETER HUNT(2010). **PALAVRAS-CHAVE:** Alteridade. Tradução intercultural. Literatura Infanto-juvenil.

ABSTRACT: The work consists in presenting the research resulting from the practice in

foreign language teaching-learning, in the case of the German language, to children in situations of social vulnerability linked to an extension project in the city of Belém, in the Amazon, and aims to awaken For concepts of alterity present in the narratives, in dealing with the multiple and diverse forms of human being, feeling and thinking, whose reflections are based on the ideas of theorists such as LARROSA and LAPA (1998) and BRANDÃO (1986). This reflection is concretized by the approach of the translation to the other culture, the German, leading us to reflect on our own culture, when dealing with facts of human reality portrayed in the symbolic representations present in narrative contexts and illustrations, whose analyzes count With the thinking of MESCHONNIC (2010), OCTAVIO PAZ (1990), VENUTI (2002), OITTINEN (2000) and PETER HUNT (2010). The methodology adopted is the interdisciplinarity present in the transversality of YUS (1998).

KEYWORDS: alterity. intercultural translation. Infante-juvenil literature.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho busca trazer à discussão, questionamentos gerados quando do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua alemã, no contato com uma outra cultura,

a da Amazônia, cujas interferências se fazem presentes no âmbito da tradução, frente à língua de saída e à língua de chegada. Tais observações e contextualizações foram detectadas quando da implementação na Amazônia, no ano de 2008, do projeto pioneiro de Extensão no ensino de língua alemã, vinculado à Universidade Federal do Pará, intitulado de *Aprendendo Alemão na Amazônia: Interculturalidade e Consciência Ambiental*. O projeto que atende a crianças de 5 a 12 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social, tem como principal objetivo o de promover a reinserção social das crianças através do conhecimento de uma segunda língua unido a uma nova cultura, despertando a motivação, autoestima e o desenvolvimento de competências e habilidades, assegurando à criança a consciência de seus direitos, de se perceber como cidadã e de estar inserida na sociedade, gerando superação frente às adversidades que a vida lhes impõe. O estudo e a leitura dos contos de Literatura infanto-juvenil de língua alemã, quando realizado pelas crianças, acabou por apresentar situações que têm relação com o fenômeno da alteridade, resultante do processo de como nos vemos diante do Outro, sobre o que nos deteremos na explicitação desse contexto.

A ALTERIDADE: EU E O OUTRO

Para alicerçar e aprofundar as reflexões aqui pretendidas, buscamos perspectivas variadas de pensadores e pesquisadores que se detêm em aplicar um novo olhar sobre a tradução frente às particularidades impostas pela diversidade cultural inerente a cada sociedade, unido à especificidades relativas ao fenômeno da alteridade. Neste caso, podemos destacar nas palavras de Octavio Paz (1990), a importância que a tradução exerce na interrelação e aproximação com outras culturas e sociedades, unido à contextualização da presença do 'outro', através desta outra linguagem:

“[...] as culturas são locais, autosuficientes e monolinguistas. É a tradução que introduz o 'outro', em sua forma mais radical e estranha: a linguagem. E quando se pensa em linguagem diferente, supõe-se imediatamente uma maneira outra de sentir, pensar e entender o mundo” (Paz apud Pontes et al. 2014:28).

De início, podemos pensar sobre as dificuldades tradutórias que podem estar presentes em todos os tipos de textos e situações, dentre elas, na própria sala-de-aula, quando do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso caso, o ensino da língua e da literatura alemãs a crianças que convivem com a magia da cultura amazônica retratada em mitos e lendas. Surpreendentemente, constatamos, através de nossa experiência, que crianças não se constituem de estereótipos ou de conceitos pré-estabelecidos sobre outras culturas, mas se encontram abertas

à linguagem e ao conhecimento do 'outro', embora já demonstrem a riqueza de conhecimento sobre aspectos inerentes à sua própria cultura, retratados na interação diária com as tradições amazônicas, o que vem contribuir para a relação dialógica com a outra língua e cultura. Na concepção de Meschonnic (2010), a tradução se dá de forma fenomenológica, quando buscamos compreender ou interpretar a linguagem do 'outro', numa busca de interação interpessoal e intercultural:

“O efeito de uma concepção geral da linguagem sobre a tradução aparece plenamente na fenomenologia que põe a linguagem no compreender de um interpretante, de onde traduzir, interpretar, compreender são equivalentes, e toda relação interpessoal, intercultural, toda troca de pensamento é tradução.”(Meschonnic:2010: 35)

O ensino de língua alemã a meninas, de 5 a 12 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social, na periferia da cidade de Belém, na Amazônia, comprovadamente, acabou por nos colocar diante da constatação de que “toda vez que nos vemos em contato com a cultura do outro, somos imediatamente levados a tentar compreendê-la, levando-nos a refletir sobre nós mesmos e sobre o modo pelo qual nos posicionamos diante deste outro” (Ramos&Batalha,2004:27). A prática no ensino-aprendizagem da literatura infanto-juvenil alemã a crianças na Amazônia numa prática dialógica com a literatura amazônica acabou por evidenciar o processo da tradução intercultural em sala-de-aula, uma vez que lidamos com culturas distintas, e nos levou a pensar sobre o fenômeno da alteridade quando percebemos que as crianças passavam a se colocar no lugar do 'outro', no caso dos personagens nos livros, independente se estavam representados por animais, plantas ou coisas, e das expressivas diferenças culturais. As diversas abordagens científicas sobre o fenômeno da alteridade evidenciam que a alteridade já era pensada no início do século XX ganhando destaque no último século por áreas científicas distintas, levando-nos à reflexão a respeito de suas contextualizações e reflexões, em destaque as palavras de Miranda, ao ressaltar que:

[...] ao vivermos num tempo paradoxalmente marcado pela intolerância e falta de respeito, retratados na exclusão do 'outro', somado a um contexto de conflitos culturais, sociais e religiosos, isso tudo acaba por trazer à tona a questão da alteridade como fenômeno de estudo de diversas áreas do conhecimento como antropologia, psicologia, educação, sociologia,etc. (Miranda: 2001:17)

Tal reflexão vai ao encontro do pensamento da filósofa e política alemã Hannah Arendt (idem,2001:16) quando profetizou que “a banalização do outro é um sintoma que caracteriza a própria condição humana do nosso tempo” e de que “a alteridade é a qualidade de ser outro”(apud Winckler,2004:9). Ambas afirmações, tão adequadas aos tempos atuais, nos fazem constatar de que pensar e se colocar no lugar do 'outro' era uma manifestação já presente em outras épocas, na busca do respeito

às diferenças por uma sociedade mais justa e igualitária, onde o homem sempre lutou em evidenciar e denunciar esse tipo de barbárie humana, na intenção de estreitar a aproximação entre diferentes culturas, minimizando problemas gerados por diferenças culturais e religiosas. Ao ressaltar “a banalização do outro”, a filósofa Hannah Arendt denuncia, no início do século XX, comportamentos sociais extremos do não respeito e aceitação do ‘outro’ e suas diferenças, que acabam por evidenciar a desigualdade social, fazendo com que as pessoas tenham seus direitos violados e se tornem excluídas da sociedade. São fenômenos como esses que encontram ressonância nas palavras de Candau(2008) ao afirmar que

[...]A formação histórica pela eliminação física do “outro”, ou por sua escravização, é também uma forma violenta de negação da sua alteridade. Os processos de negação do “outro” se dão no plano das representações e do seu imaginário. (apud Wind, 2015:80)

A alteridade acaba por se revelar como um fenômeno de estudo nas relações sociais, adentrando também no pensamento filosófico contemporâneo, servindo de voz àqueles que reivindicam os direitos humanos e sociais iguais para todos, no objetivo de uma sociedade mais justa e igualitária. Jorge Larrosa(2011:3) destaca a alteridade num conceito voltado para a experiência retratada no acontecimento exterior a mim, ou seja, não há experiência sem a aparição de alguém, ou de algo ou acontecimento, que seja exterior a mim, estrangeiro a mim. Necessitamos do ‘outro’ para nos fazermos presentes no mundo. Nas suas observações sobre a tradução, Meschonnicc(2010,p.XXIV) acrescenta que a prática da tradução passa pela compreensão unida à interpretação na ação do próprio sujeito, não ao encontro da Identidade, mas sim, quando se concretiza na alteridade, ou seja, o indivíduo se torna capaz de se colocar no lugar do outro, mantendo uma relação de diálogo e respeito às diferenças linguísticas e culturais.

TRADUZIR: A BUSCA DE SENTIDOS

O ato da tradução logo nos leva a pensar sobre a questão da fidelidade ao texto original e, conseqüentemente, da recriação no texto traduzido, frente à diversidade cultural e linguística que se apresenta entre duas línguas e culturas, o que nos leva a pensar nas palavras de Brum-de-Paula(2008:12) ao revelar que “os modos de dizer, de pensar, de agir e de se comportar por serem distintos, são incompatíveis, e por conseguinte, são intraduzíveis”. Ao destacar os fenômenos culturais e linguísticos, Brum-de-Paula aponta também para os efeitos de sentidos na passagem de uma língua para outra, caracterizado na constituição do sentido do que se busca traduzir e se vê diante do estranhamento, justificando que a intraduzibilidade pode ser

compreendida como a manifestação da resistência produzida pela presença do não-familiar, de algo desconhecido e estranho, difícil de ser transposto para outra língua (Brum-de-Paula, 2008:5). Esse processo de tradução exige do leitor, especialmente frente aos textos literários, a habilidade de decodificar e buscar a apreensão dos sentidos para a língua de chegada, que nem sempre se faz tão evidente. Também Antoine Berman, no ensaio *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*, denuncia “o sistema de deformações dos textos – da letra – que opera em toda tradução, e impede-lhe de atingir seu verdadeiro objetivo” (Berman, 2003:45). Podemos observar nas palavras de Berman, de que tais deformações estão relacionadas ao que o autor denomina de “tradução etnocêntrica e hipertextual, onde o jogo das forças deformadoras se exerce livremente, sendo, por assim dizer, sancionado cultural e literariamente. Na realidade, todo tradutor está exposto a esse jogo de forças. Mais que isso: essas forças fazem parte do seu ser-tradutor e determinam, a priori, seu desejo de traduzir”. (Idem, 2003: 45). Por outro lado, podemos verificar que Meschonnic relaciona o processo da tradução com o exercício da alteridade, quando nos vemos diante do ‘outro’, através da sua língua e cultura, o que nos impulsiona à busca do entendimento e, conseqüentemente, da identidade com esse ‘outro’. Meschonnic(2010:4) reconhece que a poética da tradução constrói o estudo do traduzir, em sua história, como exercício da alteridade, e coloca à prova da lógica da identidade. Reconhecimento de que a identidade só acontece pela alteridade.

“A intensificação das relações internacionais não se limita às necessidades comerciais e políticas, tem ainda um outro efeito: o reconhecimento de que a identidade não é mais a universalização e não advém senão da alteridade, por uma pluralização na lógica das ligações interculturais[...]” (Meschonnic, 2010, p. XXI)

Meschonnic assegura que a tradução não tem o papel de esconder as diferenças, mas ao contrário, o de escancarar essas diferenças através da alteridade concretizada na diversidade dos discursos concretizada na mestiçagem, ou seja, na alteridade infinita dos discursos que estão sempre entre sentidos. Carvalhal(2003:238) dá ênfase à importância das traduções como elementos de contribuição e produção de outros textos e culturas, bem como, destaca a tradução como recurso importante nas relações com o ‘outro’.

Segundo Octavio Paz (1990), as culturas são locais e únicas nas suas particularidades, onde a tradução exerce o papel introdutório do ‘outro’ ao ultrapassar as fronteiras do universo das diversas culturas que têm sua própria linguagem.

TRADUÇÃO INTERCULTURAL: RELAÇÃO DIALÓGICA

O projeto social de alemão para crianças tem como metodologia a

transversalidade ao trabalhar com temáticas variadas em sala-de-aula, como o respeito às diferenças, as etnias, o preconceito racial, a diversidade de gênero, etc e nesse contexto acabou por se deparar com situações linguísticas e culturais diversificadas que exigiram a tradução intercultural observando a linguagem adequada àquela determinada cultura. É na recepção estética, quando das leituras de contos da literatura infanto-juvenil alemã numa interrelação com mitos e lendas amazônicas, que o projeto alcança seu objetivo e encontra seu ápice, ao provocar, de forma indireta e cognitiva, a imaginação das crianças frente ao caráter do abandono e da exclusão. É nesse momento, que ocorre a tradução em busca de sentidos e o encontro com o 'outro' na alteridade, quando as crianças enxergam o 'outro', elas enxergam a si mesmas, criando um processo de alteridade, ao se colocar, cognitivamente, no lugar desse 'outro'. Tal reflexão encontra reflexo nas palavras de Riita Oitinnen, ao afirmar que os tradutores nunca traduzem palavras isoladas e, sim, situações inteiras. Eles trazem à tradução todo seu patrimônio cultural, sua experiência de leitura e, no caso de livros infantis, suas imagens de infância e de sua própria imagem de criança[...] (2000:25).

Senão vejamos o conto *Bremer Stadtmusikanten*, dos Irmãos Grimm, cuja primeira publicação manuscrita é de 1812, traz como protagonistas animais inanimados que ganham vida e têm uma trajetória dentro do conto, onde são abandonados pelos seus donos. Segundo estudiosos dos Grimm, esses escritores buscavam, no século XIX, denunciar as diferenças de classe presentes no feudalismo na Alemanha àquela época e, como forma de não serem identificados, faziam uso da literatura infantil de caráter subliminar. No entanto, quando da recepção estética do conto dos Grimm pelas crianças, verificamos que o horizonte de expectativas se altera frente ao olhar infantil das crianças em situação de vulnerabilidade social, criando uma relação dialógica e intertextual na recepção estética do imaginário infantil de forma identitária, quando a criança retrata no 'outro', no caso, no animal rejeitado no conto infantil, a sua própria situação social dentro de uma sociedade que a ignora e a exclui. É através do processo de superação e de união do grupo de animais no conto, frente às dificuldades manifestadas pelos animais na narrativa, que as crianças percebem que é possível transpor suas próprias dificuldades e fronteiras que a vida lhes impõe, buscando novos caminhos para sua vida no futuro. Suzanne Romaine (1984 apud Hunt, 2010:85) dá ênfase à importância social das narrativas interpretadas e ressalta sobre a noção de complexidade no que se refere à estrutura narrativa que deve levar em conta tanto os fatores linguísticos como os sociais. (apud Hunt:2010:85)

Por conseguinte, trabalhar com as crianças da Amazônia com o conto alemão denominado de *Frau Holle*, dos Irmãos Grimm, nos levou à realidade da natureza climática do Norte do Brasil, de que não existe a neve, mas que a chuva é o grande

fenômeno permanente da região de floresta amazônica. No conto a senhora *Holle*, ao balançar o travesseiro de penas, faz cair neve sobre a terra, produzindo fatores positivos e de alegria àquela cidade. Como a região amazônica é conhecida pelas chuvas torrenciais, vespertinas e diárias em virtude da intensa umidade e calor, as próprias crianças, transcendem a cultura alemã, fazendo uso da imaginação cultural e geográfica e provocam essa transposição transformando a neve em chuva, onde podemos retomar o pensamento de Octavio Paz(1990)sobre o reconhecimento da cultura da língua de chegada, quando focaliza no tradutor da necessidade de conhecer a linguagem inserida na cultura de um povo para que se efetive uma tradução adequada e sem domesticação. Unido à aprendizagem da língua alemã, as crianças passam a conhecer a palavra “neve” através da escrita e da imaginação através de imagens, mas reconhecem a “chuva”como fator de grande importância para a manutenção da floresta amazônica . No entanto, não podemos deixar de verificar que a cultura na qual a criança está inserida acaba por adentrar num processo de simbiose com a cultura do ‘outro’, a de chegada, sem domesticá-la, promovendo seu enriquecimento com fenômenos das demais culturas. Em um outro momento, ao se falar na comemoração do “Dia das Bruxas” com as crianças que residem na Amazônia, esta festa comemorada no Reino Unido e no resto do Ocidente como *Halloween*¹, cuja bruxa na Alemanha é denominada de *Hexe*, as crianças se deparam com bruxas estereotipadas e, como um passo de mágica, sob o efeito da magia e dos mitos da Amazônia, procedem a identificação e transposição para o imaginário popular identificando a estética da bruxa comum do continente americano com a bruxa amazônica, denominada de *Matinta Pereira*. Trata-se de um mito, dentre tantos na Amazônia, que se metamorfoseia em defesa da floresta amazônica, cujo mito se encontra enraizado no imaginário popular e é cantada em verso e prosa na região Norte. As crianças da Amazônia não reconhecem o *Halloween* no espaço amazônico, uma vez que a *Matinta Pereira* reside na floresta e no imaginário de todas as crianças amazônicas.

Uma outra experiência intertextual e intercultural em sala de aula está na representação estética da *sereia*(a ninfa) cantada poeticamente pelo poeta e escritor alemão Heinrich Heine(1797-1856) em seu poema a *Saga de Lorerei*(*Loreraysage*, 1824) e transferida para diversas canções, poemas, narrativas e filmes. A sereia que habita as águas dos rios e igarapés da Amazônia é denominada de *Iara*, cuja representação estética da personagem está inserida no conto popular amazônico e, por conseguinte, no imaginário popular e infantil do Norte do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, podemos constatar nessa abordagem que as crianças

ultrapassam as fronteiras da linguagem e das diferenças culturais e vão ao encontro do 'outro' através dos próprios sentidos e sensações, com isso, encontrando novos caminhos em busca de seu lugar na sociedade. Finalmente, nossa experiência com o ensino de língua e literatura infantil alemãs a crianças em vulnerabilidade social na Amazônia nos fez ver que a criança está sempre aberta a novos conhecimentos e culturas e que, é possível, numa troca dialógica, procedermos a tradução intercultural, mesmo que cognitiva, além do aprendizado de que é possível respeitar as diferenças deixando-nos levar pelo fenômeno de olhar e enxergar o 'outro' através da tradução intercultural, contribuindo de alguma forma para uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- Berman, Antoine. *A tradução e a letra: ou o albergue do longínquo* [trad. MarieHélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerine]. Rio de Janeiro: 7 Letras / PGET, 2007.
- Brum-De-Paula, Mirian Rose. *O outro no (in)traduzível*. PPGL/UFSM Editores, 2008.
- Carvalho, Tânia Franco. *O próprio e o alheio: Ensaio de literatura comparada*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2003.
- Even-zohar, I. Polysystem Studies, in *Poetics Today*. Durham: Duke University Press, vol. 11, nº 1, 1990.
- Frias, José Yuste. *Paratextualidade e Tradução: A paratradução da Literatura Infantil e Juvenil*. Tradução de Gisele Tyba Mayrink Orgado. Caderno Tradução, Florianópolis, nº34, 009-060, jul.-dez.2014.
- Grimm, Brüder. *Die Kinder und Hausmärchen*. Kinderbuch Verlag. 2002/2003.
- Hunt, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.
- Larrosa, J. *Revista Experiência e Alteridade em Educação*. Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. v. 19. n. 2. p. 04-27, jul.-dez. 2011
- Oittinen, Riita. *Translating for Childrens*. Garland Publishing, 2002.
- Pontes Jr., G. R. & Batalha, M. C. *A tradução como prática da alteridade*. Cadernos da Tradução, 2014.
- Meschonnic, Henri. *Poética do Traduzir*. Tradução Gerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010. - (Coleção Estudos ; 257).
- Miranda, J.V.A. *Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação*. Brasil Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 57 abr.-jun. 2014.
- Paz, Otavio. *Televisión: cultura y diversidad. Hombres en su siglo y otros ensayos*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo, 1990.
- Oliveira, Vera Lúcia. *O eu e o outro na tradução: pensando a alteridade* *del potesl*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 81 - 86, jan./jul. 2009

Winckler, Silvana. *Igualdade e cidadania em Hannah Arendt*. Ano XII nº 22, jul./dez. 2004, p. 7-22

Wind, Tonia L. *Mosaicos de Culturas de Leitura e Desafios da Tradução na Literatura Infanto-Juvenil*. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

TRANSDISCIPLINARIDADE E NEUROCIÊNCIA DA APRENDIZAGEM EM UM CONTEXTO DE HORTA ESCOLAR

Data de aceite: 02/01/2020

Nágila Maria Silva Oliveira

Professora Me. do Colégio de Aplicação (UFAC) – Rio Branco, Acre

Roberto Mamedio Bastos

Pedagogo Esp. da Universidade Federal do Acre (UFAC) – Rio Branco, Acre

Kelly Cebelia das Chagas do Amaral

Professora Me. do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC)- Rio Branco, Acre

RESUMO: O presente trabalho relata uma experiência de ensino e aprendizagem em uma perspectiva transdisciplinar, mediante a execução de um projeto de horta escolar em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. As ações do referido projeto intencionam propiciar uma aprendizagem transdisciplinar a partir do uso dos cinco sentidos em atividades tematizadas pelo espaço da horta. Os alunos vivenciaram saberes curriculares de ciências, educação ambiental, geografia e história, expressos nos livros didáticos e diversos textos científicos. Essa perspectiva de ensino permitiu esses discentes, em processo de alfabetização, se engajarem em práticas de leitura e escrita

ao mesmo tempo em que se apropriavam de conceitos das diversas áreas de conhecimento, evitando-se a fragmentação dos saberes em disciplinas curriculares. Para tanto, usamos como aporte teórico Moraes (1973), Morin (1999), Vygotsky (1973) e Noronha (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Horta; sentidos; pesquisa ensino e aprendizagem; transdisciplinaridade.

TRANSDISCIPLINARITY AND NEUROSCIENCE OF LEARNING IN A SCHOOL BACKGROUND

ABSTRACT: This paper reports an experience of teaching and learning in a transdisciplinary perspective, with the implementation of a school garden project in a class of the first year of elementary school, of the College of Application of the Federal University of Acre. The actions of this project are intended to provide a transdisciplinary learning from the use of five senses in activities thematized by the garden space. Students experienced curricular knowledge of science, environmental education, geography and history, expressed in textbooks and various scientific texts. This teaching perspective allowed these students, in the process of literacy, to engage in reading and writing practices and at the same time appropriated concepts from various areas of knowledge, avoiding fragmentation of sabers in

curricular subjects. For such, it is used as theoretical contribution of Morais (1973), Morin (1999), Vygotsky (1973) and Noronha (2017).

KEYWORDS: Vegetable garden; senses; research teaching and learning; transdisciplinarity.

1 | INTRODUÇÃO

“HortCap: uma horta escolar para aprender a cultivar, ler e escrever” é um projeto de aprendizagem executado no Colégio de Aplicação com alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Pensado na ótica da transdisciplinaridade e da neurociência da aprendizagem, as ações do projeto possuem como eixo norteador a apropriação/produção de conhecimento por meio dos sentidos.

Os autores pensam a transdisciplinaridade enquanto unificação dos diversos saberes produzidos pelo homem, que embora costumem ser ensinados pela escola de forma fragmentada, podem ser apresentados em sua plenitude de forma dialética. Para tanto, é importante também considerar os processos cognitivos realizados pelo cérebro de quem está a aprender, por isso os diálogos estabelecidos entre a diversidade de conhecimentos e os cinco sentidos, que são defendidos pela neurociência da aprendizagem como “portas para o aprender a aprender”.

Pela audição, visão, tato, paladar e olfato os alunos de seis anos tornam-se sujeitos de sua aprendizagem. O estímulo do meio com as potencialidades dos sentidos permite uma significância sem medidas para as aprendizagens. Com o desafio de desenvolver uma escrita alfabética e a competência leitora, os alunos envolvidos realizam atividades de alfabetização tematizadas pelo ambiente horta.

O planejamento dessas atividades tematizadas pela horta considerou a importância da motivação intelectual e emocional para uma atividade de ensino significativa. “A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o aprendizado e a motivação” (NORONHA, 2008). A aprendizagem é proporcionada pela plasticidade do cérebro que sofre influências do meio (MORAES, 2004). Partindo desse pressuposto, a horta é proposta como ambiente estimulador, que propicia o contato real com conceitos científicos.

Este trabalho objetiva apresentar reflexões sobre o uso da horta como espaço de práticas de ensino com ênfase na neurociência da aprendizagem e transdisciplinaridade. Com foco no protagonismo dos alunos, que recebem intervenções pedagógicas a partir de suas curiosidades, perguntas e hipóteses produzidas em um laboratório vivo, a horta.

As curiosidades dos alunos, provenientes das observações e trabalho na horta, foram supridas com pesquisas na internet na sala de aula, com textos informativos

e científicos que abordavam o interesse dos alunos. Inicialmente a professora fazia a leitura dos textos e os alunos acompanhavam com os olhos e com os dedos, ajustando a fala da professora a texto escrito. Com o passar do tempo, os alunos começaram a decodificar passando a utilizarem suas próprias estratégias de leitura e assim eles próprios compartilhavam suas pesquisas por meio da leitura em voz alta.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Para a realização do projeto fora construída com os alunos uma horta escolar, onde se cultivou 16 hortaliças. Os alunos participam de todo o processo: preparo da terra, sementeira, irrigação, colheita e degustação. As ações realizadas no ambiente de cultivo de hortaliças foram mediadas pela execução de sequências didáticas que envolvem Ensino de Ciências, leitura e escrita, matemática, artes, geografia e história. Foram realizadas aulas práticas para que os alunos observassem e vivenciassem questões apresentadas nos livros didáticos ou mesmo em aulas expositivas referentes aos conteúdos curriculares e a educação ambiental. Associavam-se atividades práticas com atividades teóricas: cultivo, colheita, produção de um diário de bordo, produção de um livro de fichas técnicas das hortaliças cultivadas, preparo de receitas, escritas de textos e pesquisas na internet.

Os coordenadores do projeto atuavam como mediadores, propiciando informações, reflexões, instigando os cinco sentidos e o olhar investigativo. Condição para a construção de atitudes de expressão e busca de conhecimento sobre: cultivo, origem e consumo de hortaliças da horta.

Para a realização de algumas atividades na horta, usaram-se os seguintes equipamentos: Lupas, microscópio, aspersores, quadro branco, bandejas, kit de jardinagem. As reflexões apresentadas nesse trabalho são frutos de observações e registros realizados pelos coordenadores do projeto. Enquadrando-se na metodologia de pesquisa-ação, visto que os pesquisadores atuavam diretamente nas atividades propostas aos alunos, alterando e contribuindo com o processo de aprendizagem dos mesmos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das ações realizadas na horta, tomada como laboratório de aprendizagem são de duas ordens: didática e social. Nos aspectos didáticos sobressai-se a horta como ambiente propício para desenvolver nos alunos o comportamento de aluno-pesquisador, bem como, tematizador das atividades com foco na apropriação dos conceitos científicos, desenvolvimento da leitura e escrita.

O projeto materializa a proposta de aprendizagem transdisciplinar.

Com essas atividades privilegiam-se os estudos sobre linguagem e pensamento (VYGOTSKY, 2003), na perspectiva sócio-interacionista. Sendo os resultados: alunos motivados a aprender, desenvolvimento da capacidade de questionar, inferir e levantar hipóteses, produções escritas e orais, mensuradas em seminários, vídeos e escritas de autoria. Nos aspectos sociais os resultados mensuram-se na ampliação dos conhecimentos na área da educação ambiental, mudança de hábitos alimentares, iniciativas de agricultura familiar. Executado em duas turmas com 25 alunos totalizam-se 10 hortas construídas por famílias da escola.

Destaca-se o fato de que os alunos aprenderam a cultivar hortaliças e passaram a cultivar algumas delas em casa e as inserir em sua alimentação. Aprenderam a relação de dependência entre os seres vivos e os seres não vivos e melhoraram a capacidade de trabalhar em grupo.

Ficou evidente que era mais divertido escrever, ler e falar sobre algo relacionado à horta. A euforia e a emoção que demonstravam ao usar os cinco sentidos para ler o ambiente da horta contribuiu para o desejo de aprender e fazer descobertas, tanto no campo da linguagem quanto no dos conhecimentos científicos. Para os alunos do 1º ano a horta passou a ser o lugar mais importante na escola.

A “potencialidade dos neurônios humanos” (MORIN, 2005) foi exercitada pelos alunos nas vivências no espaço da horta escolar, através dos cinco sentidos. As atividades na horta asseguram os alunos uma aprendizagem mais significativa que os empolga a aprender sobre: o cheiro, os nutrientes, a origem, o ciclo de vida de todas as hortaliças, manipulando essas informações em atividades de leitura, escrita, contagem, medidas, pintura e etc.

Em uma perspectiva auto avaliativa pode-se dizer que foi construído um modo peculiar de alfabetizar. O espaço da horta permitiu que a professora assumisse o papel de mediadora e os alunos o de protagonistas de suas aprendizagens. A docente aprendeu a flexibilizar a rotina da sala de aula, a usar as curiosidades das crianças como ponto de partida para ensinar e passou a compreender na prática o que é alfabetizar em uma perspectiva transdisciplinar. Já não dizia mais: “agora é português”, “agora é matemática”, simplesmente apresentava conhecimentos das diversas áreas curriculares de uma forma significativa e contextualizada. Conseguiu sair do uso do livro didático como principal instrumento das aulas.

4 | CONCLUSÕES

Esse trabalho retrata o olhar atento que flui das ações envolventes de um ensino articulado aos cinco sentidos. Numa perspectiva de tornar os sentidos predispostos a exsudar as informações, construir saberes, arquivar: sensações, cheiros, texturas

e sabores. Promovendo no aluno o desejo em aprender.

A horta produz um espaço propício para uma proposta de inteirar os alunos dos/nos processos biopsicomotor que permitem uma aprendizagem transdisciplinar significativa. Ao mesmo tempo que se apropriam de conhecimentos científicos, que compõem o currículo de Ensino de Ciências e Educação ambiental, também experimentam a leitura e a escrita em contextos reais de práticas de linguagem. Podendo experimentar por meio dos cinco sentidos as informações científicas expressas em textos informativos e em receitas culinárias.

Os alunos construíram saberes e memórias que marcaram seu processo de alfabetização. Desenvolveram sentimento de pertencimento a natureza, aguçaram o seu olhar curioso o direcionando para o olhar pesquisador. Os profissionais que participaram do projeto viram o desabrochar da leitura e da escrita de um jeito único. Descobriram assim, que em uma horta escolar também é possível germinar palavras, brotar textos e semear falas que ficarão guardadas de um modo especial na memória.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004. VYGOTSKY, Pensamiento y lenguaje, Buenos Aires, La Pléyade, 1973.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed, São Paulo: Cortez: Brasília 1999.

NORONHA, F. **Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/4590/1/Contribuicoes-DaNeurociencia-Para-A-Formacao-De-Professores/pagina1.html> >. Acesso em: 20 jun. 2017.

VYGOTSKY, **Pensamento e linguagem**, Buenos Aires, La Pléyade, 1973.

TRANSPORTE SUSTENTÁVEL E FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CICLISMO NO ENTORNO DO PARQUE ESTADUAL DO PROSA (PEP) EM CAMPO GRANDE/MS

Data de aceite: 02/01/2020

Guilherme Pires Veiga Martins

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia e Geografia (FAENG)
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Edson Pereira de Souza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPEC)
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Icléia Albuquerque de Vargas

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), FAENG
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: No espaço urbano contemporâneo, o uso intensivo de veículos automotores, se tornou responsável pelos expressivos problemas encontrados na mobilidade urbana, gerando engarrafamentos, acidentes de trânsito, poluições sonora e do ar, trazendo como consequência o aumento dos custos de manutenção sobre o trânsito e a piora na qualidade de vida. Diante do exposto, a bicicleta se torna uma alternativa para melhorar e dinamizar a mobilidade urbana atual, atuando como meio de transporte sustentável e oportunizando novos hábitos e estilos de vida mais saudáveis

para seus usuários, contribuindo no processo de formação de sujeitos ecológicos. Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar o perfil, percursos e práticas ambientais desenvolvidas pelos ciclistas no entorno do Parque Estadual do Prosa (PEP), no município de Campo Grande (MS), essas informações poderão auxiliar na organização do transporte urbano e na elaboração de políticas públicas, visando o incentivo ao uso do transporte não motorizado. Metodologicamente definiu-se que esta pesquisa terá cunho científico, desdobrando-se numa abordagem quali-quantitativa, de cunho descritivo e exploratório. Posteriormente, estabeleceram-se os procedimentos metodológicos quanto a caracterização e delimitação da área de estudo, seguido de revisão bibliográfica a partir dos conceitos de Educação Ambiental, transporte sustentável, mobilidade urbana e ciclismo. Em seguida, realizaram-se visitas de campo na região do entorno do Parque Estadual do Prosa (PEP), na finalidade de averiguar as condições da infraestrutura urbana ciclo viária da região, proceder à aplicação de questionários e entrevistas perante os/as ciclistas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclismo, Educação Ambiental, Mobilidade Urbana, Parque Estadual do Prosa, Transporte Sustentável.

SUSTAINABLE TRANSPORT AND ENVIRONMENTAL EDUCATION TOOL: CYCLING IN THE SURROUNDING OF STATE PARK OF PROSA

ABSTRACT: In contemporary urban space, the intensive use of motor vehicles has become responsible for the expressive problems encountered in urban mobility, generating traffic congestion and accidents, noise and air pollution, resulting in increased maintenance costs on traffic and decreased quality of life. In view of the above, bicycle becomes an alternative to improve and stimulate the current urban mobility, acting as a sustainable means of transportation and providing new habits and healthier lifestyles for its users, contributing to the process of formation of these ecological subjects. This research aimed to identify the profile, routes and environmental practices developed by cyclists around the Prosa State Park, in the city of Campo Grande (MS), this information may help in the organization of urban transport and in the elaboration of public policies, aimed at encouraging the use of non-motorized transportation. Methodologically, it was defined that this research will have a scientific character, unfolding in a quali-quantitative, descriptive and exploratory approach. Subsequently, the methodological procedures were established regarding the characterization and delimitation of the study area, followed by a bibliographical review based on the concepts of environmental education, sustainable transport, urban mobility and cycling. Field visits were then carried out in the region around the Prosa State Park (PEP), to ascertain the conditions of the urban bicycle infrastructure in the region, proceed with the application of questionnaires and interview with cyclists.

KEYWORDS: Cycling, Environmental Education, Urban Mobility, Prosa State Park, Sustainable Transport.

INTRODUÇÃO

Trabalho derivado de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Estudos Rurais e Regionais (LER² /UFMS), no âmbito do PIBIC (2017-2018), apresentado originalmente no INTEGRA UFMS ocorrido em 06 de novembro de 2018, na cidade de Campo Grande/MS e publicado nos Anais do referido evento.

O espaço se define como um produto social em permanente processo de transformação, que impõe sua própria realidade, atuando de maneira indissociável da sociedade. Dessa maneira, no estudo do espaço é essencial entender sua relação com a sociedade, pois é ela que possibilita o entendimento dos processos e estabelece as noções de forma, função, estrutura e processo (SANTOS, 1997). Ora, quando a totalidade social passa por um processo de transformação, ela modifica sua estrutura espaço-temporal (inter-relação entre as partes de um todo), onde as formas assumem novas funções, resultando em um processo de nova (re) organização espacial.

Nesse sentido, a região do PEP ao se adaptar às novas necessidades impostas pela crise ambiental, desenvolve iniciativas voltadas para o fomento do ciclismo e

da Educação Ambiental. Sendo exemplificado pelo projeto “Amigos do Parque”, que foi implementado pela Lei Estadual nº 4682, de 12/06/2015, que dispõe sobre a instalação de ciclovias e a interdição para veículos automotores, nas vias que fazem o contorno da área de preservação do PEP.

Diante do contexto acima apresentado, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Em meio à crise ambiental, como o ciclismo no entorno do Parque Estadual do Prosa em Campo Grande/MS, atua como Transporte Sustentável e ferramenta de Educação Ambiental? Para o equacionamento desta problematização, definiu-se o objetivo geral de identificar o perfil, percursos e práticas ambientais desenvolvidas pelos ciclistas que utilizam a região do Parque Estadual do Prosa (PEP). Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- A) Levantar o perfil dos ciclistas frequentadores do PEP.
- B) Mapear os horários e os percursos realizados pelos ciclistas frequentadores do PEP.
- C) Identificar as práticas ambientais e socioespaciais desenvolvidas pelos ciclistas frequentadores do PEP.

MATERIAL E MÉTODOS

O Estudo foi realizado no Parque Estadual do Prosa (PEP) e sua área de influência (Figura 1) (MATO GROSSO DO SUL, 2011). O PEP é uma unidade de conservação integral (UC), com cerca de 135 hectares de vegetação protegidos. A região foi inicialmente desenvolvida para receber a sede do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul, abrigando órgãos públicos e espaços culturais.

O PEP está localizado na zona urbana do município de Campo Grande/MS (Figura 1), que tem uma área de 357,66 km² (CAMPO GRANDE, 2018) e conta com 776.568,64 habitantes (BRASIL, 2010), demonstrando uma densidade demográfica de 2171,25 habitantes/km². Assim, embora o município seja muito populoso, sua densidade demográfica ainda não é tão acentuada quando comparada com regiões metropolitanas do Brasil e do Mundo.

Fato que pode ser explicado devido ao seu extenso perímetro urbano e sua baixa ocupação vertical que é restrita à região central. Essa formação espacial horizontalizada, somada a tendência brasileira de incentivo à produção e uso intensivo de veículos motorizados, considerada “carro chefe” da industrialização brasileira (SCARLATO, 1996), resultou em um núcleo urbano planejado para atender os veículos motorizados.

Nesse sentido, a racionalidade econômica contemporânea transforma a cidade em local de acumulação da produção e aglomeração da população, onde

se condensam irracionalidades como a violência, a insegurança, a poluição e o tráfico, que são resultados de processos de superexploração dos recursos naturais e deterioração do espaço urbano e ambiental (LEFF, 2001).

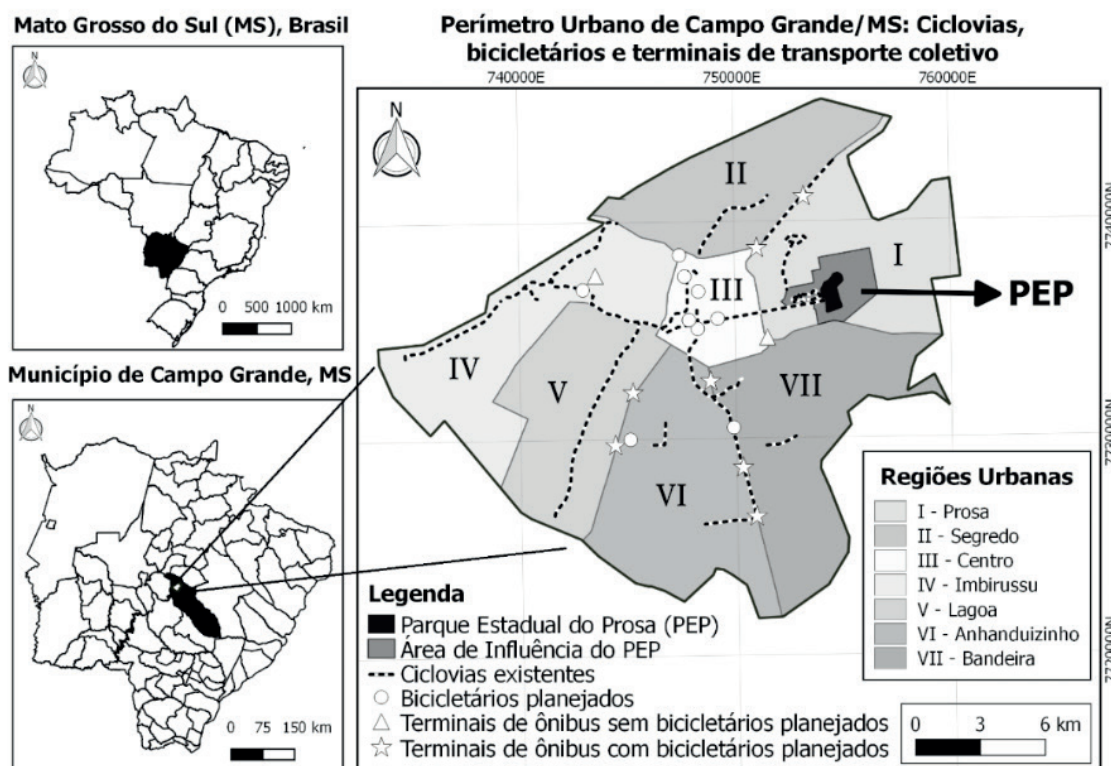


Figura 1: Mapa de localização do Parque Estadual do Prosa.

Fonte: Martins (2018).

Essa realidade se destaca no trânsito urbano, que se caracteriza como um processo de constante disputa e negociação pelo espaço físico e acesso aos equipamentos urbanos, que deve ocorrer forma amigável e em respeito às leis de trânsito, porém, percebe-se divergências de ideias e valores culturais entre os indivíduos, que resultam em condutores nervosos, ansiosos e agressivos, que apresentam comportamento individualista e não voltado ao social, tornando-se mais propensos aos acidentes de trânsito (TEBALDI; FERREIRA, 2004).

Campo Grande/MS apresenta uma média de 0,9 veículo motorizado individual para cada habitante acima de 20 anos (BRASIL, 2016). Esse elevado índice reflete diretamente no aumento dos acidentes de trânsito (Quadro 1).

E embora a bicicleta apareça com um baixo número de envolvimento em acidentes (1,2%), quando analisamos os acidentes que provocaram vítimas fatais, constata-se que as principais vítimas são os motociclistas (61%), os ciclistas (13%) e os pedestres (13%), indicando o elevado grau de vulnerabilidade dos modais não motorizados (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Total de Acidentes	Danos Materiais	Vítimas Feridas	Vítimas Fatais	Total
	5.140	7.040	61	12.241
Veículos Envolvidos	Carro	Moto	Bicicleta	Outros
	52,2%	22,9%	1,2%	23,7
Vítimas Fatais	Motociclistas	Pedestres	Ciclistas	Outros
	61%	13%	13%	13%

Quadro 1 – Dados de acidentes no trânsito em Campo Grande/MS em 2014.

Fonte: Departamento Estadual de Trânsito de MS (DETRAN-MS). Organização: Martins (2018).

Portanto, para superar os desafios impostos pela racionalidade econômica, é necessário repensar o ambiente urbano através da racionalidade ambiental, que é um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos, que se expressa através de uma visão holística, buscando compreender a totalidade dos processos desempenhados no ambiente, se embasando em conhecimentos tradicionais e práticos para explicar os complexos sistemas socioambientais (LEFF, 2001).

As relações entre a racionalidade ambiental e as práticas pedagógicas, são denominadas de Educação Ambiental e levam em consideração a harmonia consigo e com o ambiente na formação dos sujeitos. Nesse sentido, o ciclismo está ligado à racionalidade ambiental e influência nas decisões pessoais dos indivíduos, que se materializam em estilos de vida ecologicamente orientados, levando à incorporação de novos hábitos e atitudes em prol de uma melhor qualidade de vida e da preservação do planeta (CARVALHO; STEIL, 2009).

O incentivo ao ciclismo é recomendável pois contribui com a melhoria da saúde mental e física do usuário, facilita o acesso a um veículo individual que promove autonomia e possibilita a inclusão social de pessoas com rendas mais baixas, aumentando a qualidade de vida do usuário e de toda população. Além de ser um modo de transporte energeticamente eficiente, que não emite gases poluentes, diminui os índices de ruídos, poluição visual e de acidentes, sendo considerado um modo de transporte sustentável (FRANCO, 2012).

A interação entre os indivíduos e o ambiente urbano está diretamente relacionada com sua qualidade de vida. Nesse sentido, os ciclistas manifestam uma tendência a estarem mais presentes em espaços públicos externos (ruas, parques, praças e feiras), demonstrando ter vivências mais ricas com a cidade, transitando com maior prazer, relaxamento e satisfação, do que quando comparados com o restante da população, resultando em indivíduos com menos estresse, irritação e desconforto (TORRES-FREIRE et al, 2018).

Pensando nisso, a Lei nº 12.587 de 3 de janeiro de 2012, instituiu a Política

Nacional de Mobilidade Urbana, definindo a criação do Plano de Mobilidade Urbana nos Planos Diretores dos municípios acima de vinte mil habitantes, destacando a prioridade dos meios de transporte não motorizados (pedestres e ciclistas) e coletivo sobre os motorizados (motos, carros).

Nesse contexto, a determinação do perfil e visão do ciclista fornece base de dados para a definição de políticas públicas de apoio a bicicleta, sendo essencial saber para quem se está projetando, suas necessidades, como percebem o espaço da cidade, levando em consideração as características de cada ciclista e suas possíveis rotas (LEIVA; BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, a corporeidade considera o corpo como elemento síntese, no qual se articulam sujeito e objeto, onde o corpo não é apenas biológico, mas também cultural, histórico e cognitivo, é aquele capaz de compreender o mundo, pois este o constitui, no sentido de ser aquele que sente e é sentido, ou seja, o corpo é visto como sujeito do conhecimento (CARVALHO; STEIL, 2009).

Metodologicamente definiu-se que esta pesquisa terá cunho científico, desdobrando-se numa abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e exploratório. A fim de familiarizar-se com o tópico e buscar novas possibilidades e dimensões da população de interesse, identificando elementos decisivos e quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão aparentes em uma população, mostrando a distribuição dos fenômenos e se as percepções dos fatos estão de acordo com a realidade (FREITAS et al, 2000).

Realizaram-se visitas de campo na região do entorno do Parque Estadual do Prosa, a partir da técnica de observações sistemáticas sobre a paisagem, na finalidade de averiguar as condições de infraestrutura urbana ciclo viária da região e proceder à aplicação de questionários e entrevistas (semiestruturadas) perante os/as ciclistas. Para uma maior aproximação com a população-alvo, foram realizados percursos de bicicleta em conjunto com os ciclistas.

Foi utilizado o método de pesquisa Survey (FREITAS et al, 2000), que pode ser descrito como a obtenção de dados ou informações características, ações, valores e opiniões de determinados grupos de pessoas, atribuído como população-alvo, por meio de instrumentos de pesquisa, no caso o questionário.

As questões foram estruturadas em grupos de perguntas para auxiliar na análise e coleta dos dados. Os grupos foram definidos como “Caracterização Pessoal”, “Informações de Acesso ao Parque Estadual do Prosa”, “Grupos de ciclismo”, “Características do uso da bicicleta”, “Dificuldades relativas ao uso”, “Características Ambientais Urbanas e Rurais”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na região do PEP foram identificadas duas vias exclusivas para bicicletas (BRASIL, 2007). Uma ciclofaixa está localizada dentro do Parque das Nações Indígenas e forma um circuito de 3,64 km, a implementação dessa infraestrutura possibilitou o trânsito de bicicletas dentro do PEP, entretanto a sua circulação é permitida somente na ciclofaixa (Figura 2).



Figura 2: Sinalização instalada ao longo da ciclofaixa.

Fonte: Martins (2017).

Uma ciclovia está localizada no canteiro central da Av. Afonso Pena que liga a região do PEP ao centro da cidade, os ciclistas relatam dificuldades em sua utilização, como a ausência de passeio paralelo à ciclovia, falhas na pavimentação, pontos de confronto com automóveis nos cruzamentos com logradouros movimentados e falta de uniformidade em sua sinalização.

Utilizando como exemplo um prédio do Ministério Público Estadual (MPE) localizado na área de influência do PEP, identificou-se durante visitas a utilização de bicicletas pelos funcionários durante toda a semana, embora o local não tenha vestiários e o paraciclo (Figura 3) apresente problemas em sua utilização, pois os usuários não conseguem travar adequadamente a bicicleta ao paraciclo.

Foram identificadas iniciativas privadas de aluguel de bicicletas na área de influência do PEP (Figura 4 e 5). O aluguel é cobrado por hora e são disponibilizadas bicicletas de tamanho adulto até infantil, essas iniciativas proporcionam maior destaque ao ciclismo e são um atrativo para a região.



Figura 3: Paraciclo identificado no prédio do MPE/MS na área de influência do PEP.

Fonte: Martins (2017).



Figura 4 e 5: Iniciativas de locação de bicicletas identificadas no entorno no PEP.

Fonte: Martins (2017, 2018).

A partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a 17 (dezessete) ciclistas que utilizam a região do PEP, foi possível observar que o gênero masculino é predominante, embora o feminino tenha uma participação expressiva (Quadro 2). Observou-se que diversos ciclistas fazem sua prática em conjunto com seu cônjuge e/ou família, essa interação estreita os laços de convivência com os demais seres e com o ambiente.

A maioria dos ciclistas reside na região urbana do Prosa ou em regiões vizinhas, indicando que a proximidade com o PEP é um atrativo. A faixa etária predominante foi entre 38 a 47 anos, sendo que a maioria dos ciclistas apresentam ensino superior completo, com elevado índice de indivíduos empregados e com renda mensal de 3 a 15 salários mínimos (SM) (Quadro 2).

Gênero	Masculino		Feminino	
	11 (65%)		6 (35%)	
Idade	18 – 27 anos	28 – 37 anos	38 – 47 anos	48 – 57 anos
		2 (12%)	4 (24%)	8 (46%)

Escolaridade	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo		Ensino Superior Incompleto	
	5 (29%)	10 (59%)		2 (12%)	
Ocupação	Empregado/a	Desempregado/a	Autônomo/a		Trabalha e estuda
	9 (52%)	3 (18%)	3 (18%)		2 (12%)
Renda Mensal	Até 1 SM	1 a 2 SM	3 a 5 SM	5 a 15 SM	Mais de 15 SM
	3 (18%)	1 (6%)	6 (35%)	5 (29%)	1 (6%)
Região de Residência	Prosa	Segredo	Centro	Lagoa	Bandeira
	4 (23%)	3 (18%)	2 (12%)	3 (18%)	5 (29%)

Quadro 2 – Perfil socioeconômico dos ciclistas do PEP.

Fonte: Martins (2018).

Embora o ciclismo seja uma prática essencialmente individual, seu uso ainda é feito coletivamente, constatou-se que 71% dos ciclistas questionados participam de grupos ou clubes de ciclismo. Esses grupos realizam diferentes tipos de percursos, como os trajetos urbanos, estradas/rodovias e trilhas rurais.

Dentro dos grupos foram identificadas características relacionadas com as práticas ecológicas, como a preocupação em causar pouco impacto ambiental, não jogar resíduos durante seus trajetos, engajamento em políticas públicas, essas práticas são transmitidas para todos os membros dos grupos.

Os ciclistas demonstraram outras práticas ecológicas, como o reaproveitamento de água para limpeza e para rega de plantas, separar resíduos para coleta seletiva, plantio de árvores, jardinagem em espaços públicos, solidariedade com os demais ciclistas. Sendo que muitos deles realizam a manutenção da própria bicicleta e tem a preocupação em descartar na coleta seletiva ou reutilizar os resíduos gerados pela manutenção (Quadro 3).

Durante seus trajetos nas vias urbanas, os ciclistas encontram muitos tipos de resíduos (Quadro 3), alguns como o vidro, ferragens e as pedras podem danificar a bicicleta, furando ou rasgando os pneus, ou quebrando a roda e os raios, causando prejuízos materiais e oferecendo risco a integridade dos ciclistas, pois uma queda da bicicleta pode resultar em traumatismos e lesões. Isso resulta na diminuição da segurança da via e da regularidade da “pedalada”.

Encontra muitos resíduos nas vias urbanas?		Você realiza alguma boa prática ambiental?	
Sim	Não	Sim	Não
15 (88%)	2 (12%)	14 (82%)	3 (18%)
Quais os tipos de resíduos encontrados nas vias urbanas?			

Vidro	Plástico	Terra, pedra, areia		Metais, ferragens	
13 (42%)	8 (26%)	6 (19%)		4 (13%)	
Você realiza a manutenção da sua bicicleta?		Onde realiza o descarte de resíduos sólidos provenientes da manutenção?			
Sim	Não	Coleta seletiva	Reutiliza	Bicicletarias	Lixo comum
10 (59%)	7 (41%)	7 (33%)	6 (29%)	5 (24%)	3 (14%)

Quadro 3 – Características ambientais urbanas.

Fonte: Martins (2018).

A região do PEP atrai os ciclistas pois proporciona contato direto com a natureza e tem um microclima agradável para a prática do ciclismo, permitindo também a observação na paisagem diversas espécies de fauna e flora presentes na Unidade de Conservação, como o Veado, o Quati, o Mutum, entre outros.

As vias do PEP são largas, iluminadas durante a noite, com pavimentação boa e com duas pistas de rolamento para cada sentido. Entretanto, não tem ciclovia e em alguns pontos, ocorre o afunilamento da via em função do estacionamento de automóveis, diminuindo o espaço para os veículos circularem, provocando maior risco de conflito entre os diferentes modais.

Mesmo residindo em regiões urbanas próximas ao PEP, os ciclistas percorrem distâncias médias (1,5 até 5 km) e longas (acima de 5 km) para chegar ao local, que de bicicleta são percorridos em até 30 minutos para trechos médios e curtos, e em até 1 hora para os trajetos mais longos. Os modos de transporte mais utilizados para chegar ao PEP são a bicicleta e o carro, sendo que aqueles que vão de carro geralmente treinam ou alugam a bicicleta no PEP (Quadro 4).

Os principais pontos que precisam de melhoria para chegar ao PEP são: a criação de vias exclusivas (ciclovias/ciclofaixas), aumento e uniformização da sinalização nas rotas de acesso ao PEP e o aprimoramento e manutenção da infraestrutura viária (pavimentação, iluminação) (Quadro 4).

Principal modo de transporte até o Parque Estadual do Prosa			
Bicicleta	9 (53%)	Carro	8 (47%)
Distância percorrida		Pontos de melhoria para ir ao PEP	
Maior que 5 km	11 (65%)	Vias Exclusivas	12 (63%)
Entre 1,5 km e 5 km	5 (29%)	Sinalização	3 (16%)
Menor que 1,5 km	1 (6%)	Outros	4 (21%)

Quadro 4 - Informações de Acesso ao Parque Estadual do Prosa (PEP).

Fonte: Martins (2018).

Com base nas rotas de preferência dos ciclistas e em seus bairros de residência, foram demarcadas as principais rotas/vias de acesso à região do PEP (Figura 6).

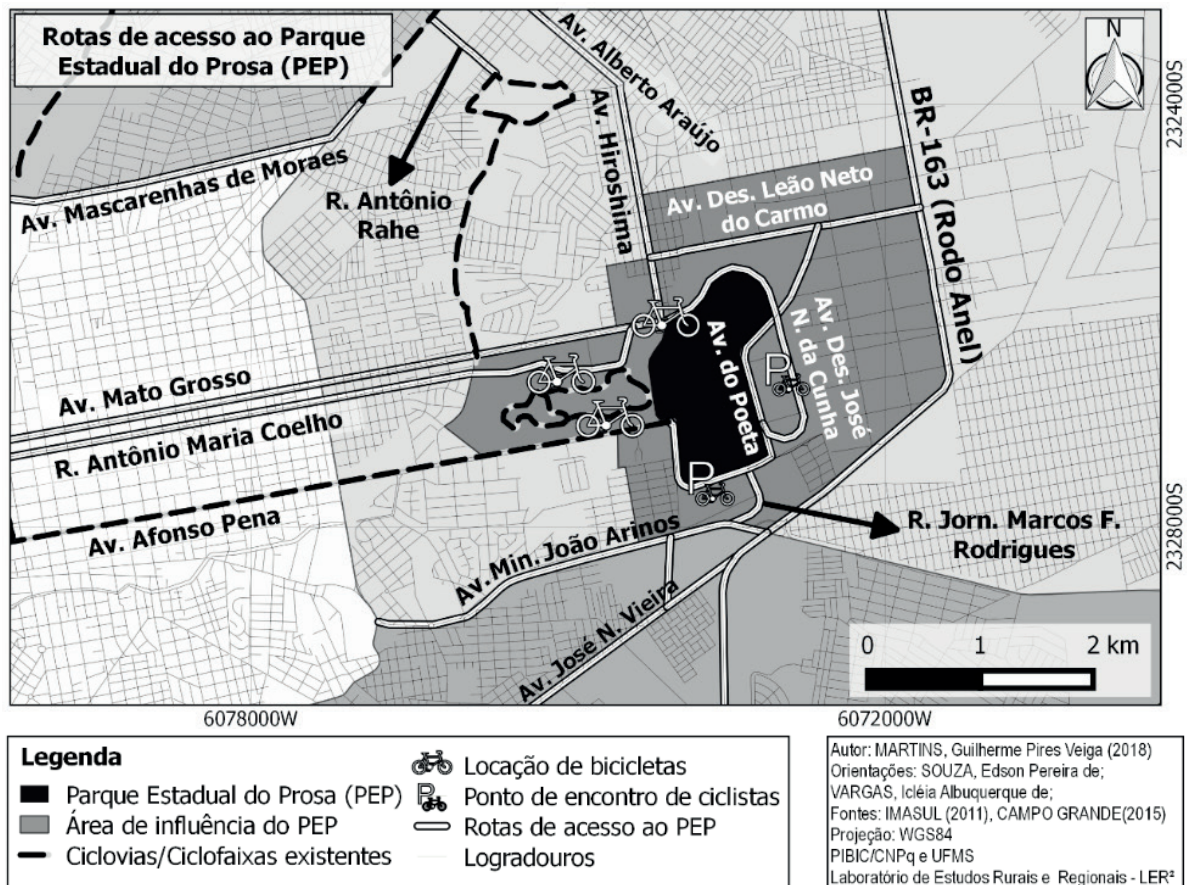


Figura 6: Principais rotas de acesso dos ciclistas ao PEP, locais de locação de bicicletas e pontos de encontro de grupos/clubes de ciclismo.

Fonte: Martins (2018).

O principal uso da bicicleta é como forma de lazer e como esporte competitivo, os ciclistas apresentam uma frequência média de uso entre 2 e 4 vezes na semana, e visitam o PEP principalmente aos finais de semana, e às terças e quintas-feiras (grupos de treinamento nesses dias). Esses ciclistas têm um alto índice de utilização de equipamentos de segurança (Quadro 5).

Embora a maioria dos ciclistas não utilizem a bicicleta como transporte diário, oito (47%) deles ainda faz uso da bicicleta como transporte. Os motivos que levaram os ciclistas a utilizar a bicicleta como transporte, foram a busca por uma melhor qualidade de vida, a substituição do carro e/ou transporte público pela bicicleta e por ela ser um veículo individual rápido e prático (Quadro 5).

Possui automóvel?		Possui bicicleta?		Modelos de bicicleta mais utilizados			
Sim	Não	Sim	Não	MTB	Speed	Urbana	Fixa
15 (88%)	2 (12%)	16 (94%)	1 (6%)	11 (42%)	11 (42%)	2 (8%)	2 (8%)
Principal uso com a bicicleta				Motivação para o uso da bicicleta como transporte:			
Lazer		8 (47%)		Melhor qualidade de vida		5 (62%)	

Esporte Competitivo	7 (41%)	Em substituição a outros modais			2 (25%)	
Transporte Diário	2 (12%)	É um veículo rápido e prático			1 (13%)	
Utiliza equipamentos de segurança?		Equipamentos de segurança mais utilizados				
Sim	Não	Capacete	Luvas	Óculos	Luzes	Sapatilhas
14 (82%)	3 (18%)	14 (82%)	13 (76%)	10 (59%)	6 (35%)	4 (24%)

Quadro 5 – Características do uso da bicicleta.

Fonte: Martins (2018).

Os horários considerados mais perigosos para a prática do ciclismo dentro da cidade são o período noturno, que se destaca pela falta de visibilidade da paisagem, tanto do ciclista em relação ao seu entorno, quanto dos motoristas em relação aos ciclistas, principalmente em trechos que apresentam pouca iluminação pública e vegetação alta, deixando os ciclistas mais expostos.

E os horários de grande fluxo de veículos motores que acontecem no início da manhã (6h-7h), no almoço (12h-13h) e fim da tarde (17h-19h). Sendo que o confronto com veículos motorizados é o principal problema encontrado, que se intensifica pela falta de respeito dos motoristas em relação aos ciclistas (ultrapassagens perigosas, avançar em cima do ciclista, buzinas e xingamentos) e pela insuficiência de vias preferenciais para as bicicletas (Quadro 6).

Embora a maior parte dos ciclistas utilize as ciclovias sempre que disponível em seus trajetos, elas ainda apresentam diversos problemas, que diminuem a eficácia dos deslocamentos e a segurança dos ciclistas, o que consequentemente desestimula sua utilização (Quadro 6).

Os principais problemas encontrados são a presença de pedestres (especialmente quando não existe calçada paralelo a ciclovia), a falta de conectividade entre as ciclovias, os cruzamentos com as demais vias (são locais onde existe maior risco de conflito entre os diferentes modais), a falta de manutenção das ciclovias, como a insuficiência de sinalização, defeitos no pavimento, trechos sem iluminação (Quadro 6).

Caso os pontos que dificultam o uso da bicicleta no ambiente urbano fossem amenizados, a maior parte dos ciclistas utilizaria a bicicleta como transporte diário (Quadro 6). Demonstrando que os ciclistas querem iniciar o uso como transporte diário, porém são desestimulados pelos diversos problemas encontrados, assim, quanto maior a rede de infraestrutura dedicada à bicicleta, maior será a população que utilizará a bicicleta nos seus trajetos diários.

Período do dia considerado mais perigoso para a prática do ciclismo				
Noite	Horário de pico		Não respondeu	
10 (59%)	5 (29%)		2 (12%)	
Principais problemas encontrados pelos ciclistas nos trajetos urbanos				
Trânsito intenso de veículos motorizados	Motoristas não respeitam ciclistas	Ausência de ciclovias	Outros (Fatores geográficos, ausência de infraestrutura)	
9 (24%)	14 (37%)	9 (24%)	6 (15%)	
Costuma utilizar a ciclovia?		Utilizaria a bicicleta como transporte diário caso os problemas relativos ao seu uso fossem amenizados?		
Sim	13 (76%)	Sim		Não
Não	2 (12%)	13 (76%)		4 (24%)
Em alguns trechos	2 (12%)			
Principais problemas envolvendo a utilização das ciclovias				
Pedestres na ciclovia	Falta de ligação entre elas	Cruzamento com outras vias	Outros	Resíduos na via
8 (36%)	5 (23%)	4 (18%)	3 (14%)	2 (9%)

Quadro 6 – Dificuldades relativas ao uso da bicicleta

Fonte: Martins (2018).

Foram identificados dois ciclistas que utilizam a bicicleta como transporte diário, sua frequência de uso na semana é de 4 vezes ou mais, eles não fazem uso de equipamentos de segurança como capacetes, luvas, óculos e luzes. Seus principais destinos são o trabalho e/ou a escola, nesses destinos a bicicleta precisa ficar estacionada por longos períodos, sendo necessário um local seguro para deixar a bicicleta, assim como é necessário vestiários com chuveiro, para que os ciclistas possam se higienizar e trocar suas vestimentas.

Eles demonstraram maior suscetibilidade aos acidentes, sendo que um deles se envolveu em três acidentes em confronto com automóveis, apresentando danos materiais à bicicleta ou danos físicos/psicológicos em todos eles, o outro também se envolveu em um acidente com automóvel, porém não apresentou danos materiais ou físicos.

Eles também estão mais suscetíveis a assaltos e furtos, já que um deles teve sua bicicleta furtada duas vezes durante seu período de trabalho, enquanto ela estava estacionada e presa em uma calçada na região central da cidade. O outro ciclista já foi assaltado a mão armada próximo a sua residência durante seu deslocamento, em outra ocasião, ele teve o banco da bicicleta furtado, enquanto ela estava estacionada em sua escola.

CONCLUSÕES

No processo de industrialização brasileiro o setor de transporte de cargas e

peças foi fortemente influenciado pela expansão de empresas multinacionais de produção de veículos automotores. Para atender a essa nova demanda, o Brasil passa a desenvolver sua estrutura espacial de transportes em função desse tipo de veículo. Nas cidades houve alteração nas formas das ruas, que precisaram ser alargadas para suportar o crescente fluxo de veículos motores, com a construção de grandes avenidas e estacionamentos.

Esse processo resulta em uma mobilidade urbana hierarquicamente voltada para os veículos motores, onde a disputa pelo espaço físico é feita de forma violenta e agressiva, expondo a falta de respeito em relação aos demais indivíduos. Isso demonstra a necessidade de implementação da educação no trânsito ao longo de todo o processo de educação dos sujeitos e da formação de condutores de veículos motores, cientes da preferência, vulnerabilidade e fragilidade dos modais bicicleta e pedestres.

Constatou-se que os ciclistas que utilizam a região do PEP têm em geral um elevado nível socioeconômico, refletindo diretamente nas práticas desenvolvidas por essa população. Como a maioria deles dispõe de automóvel, não utilizam a bicicleta como transporte diário, demonstrando baixo envolvimento em acidentes de trânsito e em assaltos/furtos.

Os ciclistas que utilizam a bicicleta como transporte diário são os mais vulneráveis aos acidentes de trânsito e a assaltos/furtos, pois em geral não utilizam equipamentos de segurança, têm uma grande frequência de uso durante a semana, percorrem longas distâncias em seus trajetos e necessitam deixar a bicicleta estacionada por longos períodos de tempo em seus destinos.

Os ciclistas estão relacionados com os ideais da Educação Ambiental de formar indivíduos preocupados com a qualidade do ambiente em que habitam, construindo dessa maneira, uma sociedade consciente de que suas ações impactam o ambiente, positiva ou negativamente, e dessa maneira, adequam seus hábitos, comportamentos e cultura em prol do ambiente em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PROGRAMA BRASILEIRO DE MOBILIDADE POR BICICLETA – BICICLETA BRASIL. **Caderno de referência para elaboração de Plano de Mobilidade por Bicicleta nas Cidades**. Brasília: Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana, 2007. 232 p.

BRASIL. **Censo Demográfico**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

BRASIL. **IBGE Cidades**. Ministério das Cidades, Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), 2016.

CAMPO GRANDE. **Base Cartográfica de Campo Grande/MS**, 2018. Disponível em: <www.campogrande.ms.gov.br/simgeo>. Acesso em: abr. 2018.

CARVALHO, I. C. de M; STEIL, Carlos Alberto. **O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a Educação Ambiental**. Educação & Realidade, vol.34, n. 3, Set-Dez, p. 81-94, UFRGS, 2009.

FRANCO, Luiza Pinto Coelho. **Perfil e Demanda dos Usuários de Bicicletas em Viagens Pendulares**. Rio de Janeiro: Instituto Militar de Engenharia, 2012, 149 p.

FREITAS, Henrique; Oliveira, Mírian; Zanela, Amarolinda; Moscarola, Jean. **O método de pesquisa Survey**. Revista de Administração, São Paulo: v.35, n.3, p.105-112, jul/set, 2000.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/PNUMA, 2001.

LEIVA, Guilherme de Castro; BARBOSA, Heloisa Maria. **Rota de ciclistas: um instrumento para o desenvolvimento urbano sustentável**. Revista dos Transportes Públicos (ANTP) - Ano, v. 28, p. 2^o, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Manejo do Parque Estadual do Prosa**. Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul (IMASUL), 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Boletim Campo Grande – Anual 2014**. Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN/MS), Campo Grande/MS, 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 4a. edição. São Paulo: Nobel, 1997.

SCARLATO, Francisco Capuano. **O espaço industrial brasileiro**. Geografia do Brasil, v. 3, p.329-380, 1996.

TEBALDI, Eliza; FERREIRA, Vinícius R. T. **Comportamentos no trânsito e causas da agressividade**. Revista de Psicologia da UNC, v. 2, n. 1, p. 15-22, 2004.

UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE JOVENS ESTUDANTES: TRABALHO, IDENTIDADE, AUTORIA E SEUS SILENCIAMENTOS

Data de aceite: 02/01/2020

Alexandra Tagata Zatti

Universidade do Sul do Vale do Itajaí – UNIVALI –
Programa de Pós-Graduação em Educação
Itajaí – Santa Catarina

Tânia Regina Raitz

Universidade do Sul do Vale do Itajaí – UNIVALI –
Programa de Pós-Graduação em Educação
Itajaí – Santa Catarina

Kátia Regina Hillesheim

Orientadora Educacional - EBM Herondina
Medeiros Zeferino
Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: O presente artigo é o recorte dos estudos de tese em andamento que discute os processos de autoria na constituição das identidade(s) dos jovens em formação universitária e traz no bojo das questões, a visão dos jovens 'sobre' os impeditivos se há, através das mudanças no cenário contemporâneo de nossa sociedade, bem como compreender as mudanças no campo de formação, nas relações com o trabalho e nos modos de se fazerem autores de suas trajetórias na complexa sociedade que vivemos. Para tanto, desejamos compreender a visão dos jovens sobre a forma de condução de seus processos formativos no exato momento em que inúmeros impeditivos

que silenciam suas trajetórias formativas e profissionais são impostos pela sociedade. Parte do estudo é acompanhado por recortes do documentário “La Educación Prohibida (2012), que critica os ‘modos’ e os “moldes’ de se fazer educação espalhados pelo mundo. Uma discussão atual retratada através das expectativas trazidas pelos jovens formandos a partir das experiências que experimentam para se inserir em sua área de atuação e nos processos de inserção profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens. Trabalho. Identidade. Autoria. Silenciamentos.

A STUDY ON YOUTH STUDENTS 'PATH: WORK, IDENTITY, AUTHORSHIP AND THEIR SILENCES

ABSTRACT: The present article is the clipping of the ongoing thesis studies that discusses the processes of authorship in the constitution of the identity (s) of the university graduates and brings in the midst of the questions, the young 'view' about the impediments if there is, through of the changes in the contemporary scenario of our society, as well as to understand the changes in the field of formation, the relations with work and the ways of making authors of their trajectories in the complex society we live. To this end, we want to understand the view of young people on how to conduct their formative

processes at the very moment when numerous impediments that silence their formative and professional trajectories are imposed by society. Part of the study is accompanied by clippings from the documentary 'La Educación Prohibida (2012)', which criticizes the 'ways' and 'molds' of education around the world. A current discussion portrayed through the expectations brought by the young graduates from the experiences they experience to insert themselves in their area of activity and in the processes of professional insertion methodologically.

PALAVRAS-CHAVE: Young. Job. Identity. Authorship. Silences.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos sobre jovens ou “juventudes” atravessam o tempo, encontramos inúmeras discussões sobre os jovens nos dias de hoje, quem são os jovens e como transitam nos espaços sociais: escolas, igrejas, espaços de labor, academias, etc. Desta forma, questionamos de que forma os cenários mundiais e locais definem os sujeitos jovens? Alguns estudos mais atuais têm apresentado questões pertinentes sobre o alargamento etário da juventude definindo, assim, a demarcação da “permanência quanto a situação de jovens nos campos da educação, do trabalho e da vida familiar.” (SPOSITO, 2018, p.41). E neste campo, tal demarcação de transições e da inclusão destes jovens os coloca num rol privilegiado para o fomento de discussões em várias áreas.

Os fatores que interferem na transição acadêmica e laboral, período compreendido entre a formação escolar dos “jovens” pertencentes ao Ensino Médio e os que migram para a formação universitária, têm adquirido importância em várias perspectivas e tipologias de pesquisas. Neste contexto e na circularidade que o termo juventude(s) alcança no disposto deve ser visto no plural, pois encontra estreita relação com muitos jovens de/em vários segmentos no campo formativo e profissional. Nesta perspectiva, o presente texto é um recorte integrante dos estudos de tese de doutorado intitulada: “A constituição das identidade(s) profissionais de jovens universitários: processos de autoria e silenciamento, e faz parte das inúmeras discussões do grupo de pesquisa “Educação e Trabalho”, vinculado ao curso de pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

Este texto tem como objetivo investigar a percepção de estudantes em formação, no curso de Pedagogia de uma universidade localizada na região oeste de Santa Catarina, sobre os processos de constituição identitária profissional, a partir do desenvolvimento do sujeito jovem e como este se torna autor, no momento em que inúmeros impeditivos silenciam suas trajetórias formativas e profissionais impostas pela sociedade.

O estudo de caráter qualitativo traça uma análise substancial com relação aos

processos identitários e demarca os espaços de atuação destes jovens, se há. A pesquisa na esfera do curso implica em reforçar a necessidade de repensar práticas educativas em que o afeto, cuidado, flexibilidade e as competências linguísticas e orais contribuam para superar os silenciamentos e ampliar o repertório cultural dos sujeitos ao longo de seu percurso formativo e autoral.

Toda discussão que envolve muitos pares acaba se tornando uma fonte inesgotável de possibilidades em falar, debater e instigar mudanças pensadas para os jovens. Nesta perspectiva, trazemos autores como: Dubar (2009); Rocha-de-Oliveira e Piccinini (2012); Raitz & Silva (2014); Hall (2019), Melucci (2001,2007); Pais (2003), Sposito (2018), entre outros, para discutir conosco sobre os processos de identidade e seus impeditivos no exercício de desenvolvimento da autoria, bem como no contexto das vivências sociais.

É importante salientar que estes autores contribuem para aproximações e distanciamentos, portanto, são risíveis na compreensão de que em alguns momentos a identidade do estudante(a) sofre o impedimento do exercício de sua autoria, isso representa, de que em alguns momentos seu processo educativo possa ter sido silenciado.

No processo de análise foi possível perceber a existência de uma relação antagônica entre “ser ou não ser, eis a questão?”, e perceber na crítica e nas discussões aquilo se pretende mascarar diante da formação e da área de atuação, além da omissão e da irresponsabilidade por meio das políticas públicas voltadas para a educação, também o descaso, a desvalorização da mão-de-obra e falta de incentivos para o sucesso e o exercício das profissões.

2 | JOVENS ESTUDANTES, PERCURSOS SOCIAIS EM FOCO

Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades. Os procedimentos metodológicos, se preferirmos, as práticas de conhecimento postas em jogo numa abordagem intersubjetiva dos processos de formação, sugerem a oportunidade de uma aprendizagem por meio do qual a formação se daria a conhecer [...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnica e valores num espaço tempo que oferece a cada um oportunidades. (JOSSO, 2004, p.39)

Ao nortear, mediar e tecer compreensões sobre o percurso vivido pelos estudantes em formação no curso de Pedagogia foi percebendo durante a pesquisa como ocorreram os processos de constituição identitária no que se refere à autoria e os silenciamentos impostos, este fato nos levou a escolha por jovens em formação universitária, por si só, não foi “uma escolha arbitrária em nossa abordagem” (BORDIEU, 1983).

De acordo com Pais, (2003, p.30) progressivamente, os problemas dos jovens

foram aumentando no percurso da história. Para o autor a “instabilidade associada a determinados ‘problemas’ sociais não contornados por eles acaba gerando desconfortos e riscos de serem chamados de irresponsáveis ou desinteressados.” Os ‘problemas’ sociais são a expressão da negação e do retrocesso conflitante na história. Neste sentido, Sposito (2018) comenta:

A produção de novas expectativas de consumo, as mudanças nas relações de gênero, a busca pelo reconhecimento das identidades étnico-raciais e das orientações afetivo-sexuais, o incremento de formas mais igualitárias nas interações sociais no espaço público, de modo a estabelecer a aceitação das diferenças, não serão eliminados facilmente e poderão ser traduzidos em novas demandas. (SPOSITO, 2018, p.4)

Bem sabemos que este é o espaço destinado pela sociedade, um cenário em que os jovens são os atuais representantes no cenário social. Os jovens “saem dos porões, acordam de um sono profundo” e ocupam na riqueza de seu tempo, espaços sociais cada vez mais habitados (KEHL, 2004, p.23). A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e como tal um tipo de representação, enfrenta mudanças psicológicas, e varia na forma como cada sociedade, em um tempo histórico é determinada (PERALVA, 1997).

Para Melucci (2001, p.33), “todas as sociedades e seus agentes vão produzindo representações, mais ou menos elaboradas e com capacidades específicas em dizer-se” e, nesta perspectiva, assumem o papel de mudança da sociedade no exato momento que vivemos. Intrinsecamente, neste modo de dizer-se e se fazerem presentes como atores de mudança, o “conhecimento e a ação vão se desenvolvendo se retroalimentando a partir de espaços de formação” como a universidade, a família, a cultura, a religião e o trabalho. Nesta perspectiva, cada sociedade e cada época constroem sua própria representação temporal de juventude. É este jovem que segundo Raitz (2003) constrói sua identidade a partir das experiências que coadunam com as transformações em curso na sociedade contemporânea,

Jovens que encontram no desenvolvimento de suas ações e experiências numa nova concepção como sujeitos de direitos, não sejam só ouvidos para subsidiar políticas para si próprios, mas sobretudo que ‘assumam’ programas, atividades, ações como também responsáveis e não só executores, mas sujeitos de ‘autoria’. (RAITZ, 2003, p. 02)

Esse cenário de desenvolvimento é marcado por novas e maiores exigências no que se refere à “preparação para o trabalho” e como tal há o consenso de que uma “formação geral é demandada por novos processos produtivos e da base informacional que marca a sociedade contemporânea.” (RAITZ, 2003, p.110). Em função disso, parte de nossos ‘atores’ escolhidos para a pesquisa pertencem a um grupo de discussão reflexiva, os jovens, que são “protagonistas” do documentário La

Educación Prohibida (LEP), do autor e diretor Germain Doín e de Verônica Guzzo, além dos jovens brasileiros em formação acadêmica do curso de Pedagogia de uma Universidade no oeste catarinense, que almejam uma educação sem vínculos proibitivos relacionados a aprendizagem e a atuação no mercado de trabalho.

A utilização de documentários para estudar determinados públicos e assuntos auxilia e viabilizam discussões mais aprofundadas, um destes achados para a educação é o “La educación Prohibida – LEP” para pensarmos a realidade. O LEP, tem teor *quase* crítico, questiona os modelos pedagógicos existentes, traz a filosofia e começa pelo “Mito da Caverna”, clássico da filosofia para mostrar as “novas” proposições didáticas visíveis na escola e na universidade que temos na atualidade e no seu modo de flexibilizar o ensino por meio dos modelos educativos preparando “perfis” nem sempre tão distintos para o mercado de trabalho.

Sobre estes perfis entendemos neste “trajeto” que emerge fortemente a questão da identidade pelo trabalho. De acordo com Raitz (2003, p.60) a identidade não se resume aos sujeitos que têm como preocupação essencial a sobrevivência, como nosso estudo vem demonstrar. Para a autora,

isto também não significa dizer que o trabalho é um universo único de inclusão para a juventude, até porque entre os jovens investigados as formas associativas revelam também traços identitários, que ultrapassam o mero rendimento ou apenas o se fazer pelo trabalho, bem como incorporam outras dimensões de trabalho, sociabilidade e lazer, neste caso aquele que mantém características voluntárias, formas solidárias de viver e interagir com o outro.(RAITZ, 2003, p.60)

Os ‘modelos’ (escola democrática, escola de pais, pedagogia 3000, homeschooling, etc) mesclados ou combinados com linhas pedagógicas gerais da educação reproduzem mundialmente os perfis desejados para o mundo do trabalho e este condicionante ‘escolha’ reverbera na onda e na realidade de muitos países.

Deste modo, o LEP faz todo um percurso com pesquisadores do mundo todo, para dialogar, questionar e sugerir novas possibilidades educativas, afim de provocar análises sobre a relação discursiva com os não-ditos (silenciamentos) de uma educação proibida, em que práticas e a “relação de poder são tecidas por vários outros discursos e modos de constituir-se discurso” no campo do conhecimento e da educação (FOUCAULT, 2011).

Eixos discursivos que o autor diz se materializar como uma categoria para gerar conhecimento moldando e justificando as relações de poder e de constituição do sujeito. Estas discussões subjetivas demonstram que é possível examinar regimes de poder na dicotomia inserção-exclusão ao mercado de trabalho e nos modos e condições de produção existentes do ensino; que não se estreita apenas na mudança de um modo de aprender e de se tornar sujeito, envolve fortemente os processos identitários que convivem na incerteza e nos desalinhos sociais e

avançam para outros espaços como família, cultura, religião (ROCHA-DE-OLIVEIRA & MENICUCCI, 2012; RAITZ, 2003).

Zatti e Raitz (2018) consideram ainda a expressiva força que exercem as práticas educativas: informais ou não-formais na relação pedagógica, esta forma de sistematizar o ensino possui uma relação estrutural, como ocorre nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, em locais de lazer como museus, teatros, igreja, etc. Apesar da “baixa sistematização”, a educação não-formal intercambia com a educação na “ânsia” de poder validar suas práticas através daquilo que já se encontra institucionalizado, pois possui métodos de ensino, conteúdos, procedimentos didáticos e que se encontra apenas nos ambientes de ensino, não avança para outros espaços.

Esta sistematização e controle é decorrente de processos políticos de ordem hegemônica, é uma exigência e imposição para que haja o equilíbrio das comunidades, e uma educação controlada. Seu rompimento está em favor da supremacia do conhecimento. O conhecimento que passa a ser controlado e regulado, não permite que haja um avanço emancipatório rumo a autoria, prevalecendo o veto.

Conforme Pais (2003, p. 31), “a emancipação dos jovens tradicionalmente vem sendo encarada e marcada como uma fase de vida por certa instabilidade referente a determinados problemas sociais”. No decorrer do tempo, os jovens que vão assumindo “papéis sociais do tipo: ocupacional, familiar ou conjugal ou habitacional passam com estas responsabilidades assumir o estatuto de adultos.”

Para Hall (2019, p.09) a emancipação tem algo a mais do que apenas uma relação discursiva somente; “ela também possui relação identitária especialmente nos momentos em que os jovens sinalizam por si uma crise identitária”, pois somente se torna questão quando seus “estágios”, ora fixos, são deslocados pela experiência da dúvida e incerteza. Do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída (CASTELLS, 2003), isto é, como afirma Kaufmann (2004, p.206), quando diz que a “identidade como um processo de resistência e a mudança está marcada pela invisibilidade e pelo silêncio público.”

Na sociedade contemporânea, de fato, a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural. Incerteza, mobilidade, transitoriedade, abertura para mudança, todos os atributos tradicionais da adolescência como fase de transição, parecem ter se deslocado bem além dos limites biológicos para se tornarem conotações culturais de amplo significado que os indivíduos assumem como parte de sua personalidade em muitos estágios da vida (MITTERAUER, 1986; ZIEHE, 1991)

Para Melucci (2004) a noção de identidade é correlata ao tempo, aos movimentos sociais, a cultura, a contemporaneidade. Seu processo relacional e social assume a perspectiva da dialética em sua bagagem biológica e cultural em que o indivíduo se

molda diante do que ele vai nomeando nas circunstâncias.

Dubar (2009) porém, compartilha destas ideias e aborda o termo identidade com algumas denominações que vão desde o aspecto essencialista de pertença que se define e permanece na necessidade de agrupamento em categorias empíricas até a nominalista ou existencialista, que despida da essência é contingente na sua existência e depende de uma época.

A identidade como constituinte e processual no desenvolvimento dos sujeitos estreita sua relação com os processos de autoria, pois é considerando os aspectos formativos, a trajetória profissional que vai se delineando para os jovens a forma como a aprendizagem é conduzida e o que dela decorre como autoria pode ser compreendida se analisarmos a autoria do ponto de vista de sua origem. Ao campo da literatura, no entanto, a autoria ou “função-autor” para Foucault (2002), está e avança para o campo das discursividades políticas. Se o discurso dos sujeitos é proveniente de suas experiências “internas” (físico, sensorial e ou emocional) e se materializam em atos, podemos certamente afirmar que o discurso está para a materialização dos processos: seja no ensino e na aprendizagem, nas relações culturais e sociais, na constituição de sujeitos e de suas identidades.

Sua voz é ouvida com dificuldade porque fala do particular. A natureza precária da juventude coloca para a sociedade a questão do tempo. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade (MELUCCI, 2007, p.38). No texto “Moderno, demasiado moderno” (2001, p.41) Melucci contribui ao dizer:

As estas tareas hoy tan importantes se puede hacer frente también com la humildad y el coraje del trabajo de conocimiento que revelan las relaciones sociales dentro de los hechos, el sentido dentro de los comportamientos, el poder y la desigualdad dentro de las estructuras y las técnicas. (MELUCCI, 2001, p.41)

Estaríamos pensando contemporaneamente formações que respeitem os processos de construção da identidade do jovem e sua transição do ensino para o mercado de trabalho? Como se dá a relação de autoria nesse “novo” processo de aprendizagem? Desse modo, para pensarmos o conhecimento nos sentidos que o produzem e as qualificações dadas ao conhecimento que conceitos promovem ou atravessam as formas de interpretar e de contextualizar as mudanças nos cenários da educação?

Nesta perspectiva (Freire, 2000) vai contestar a aparente neutralidade do “novo” e da forma invisível em que tais mudanças são propostas, pois há também nesse modelo de educação formas “inteligíveis” de domesticar para dominar. É nos espaços sociais e nos indivíduos que compõem estes espaços ou onde eles se inserem e na forma como ocorre sua inserção ao mundo do trabalho que estamos

buscando pensar a autoria. Criticamente tais questões suscitam formas de ação, exercem efeitos sobre instituições, “atualizando seu pensamento e organização, formando as novas elites. Mas, ao mesmo tempo, suscitam questões para as quais não há espaço”. Enquanto nós aplicamos e executamos “o que um poder anônimo decretou, os jovens perguntam para onde estamos indo e por quê.” (MELUCCI, 2007, p.42).

3 | CONCLUINDO...

Este trabalho trouxe momentaneamente algumas reflexões que consideramos extremamente interessantes de uma pesquisa em andamento que utiliza o documentário LEP, já explicitado, como instrumental para a análise, bem como entrevistas com estudantes de um curso de Pedagogia numa Universidade do oeste catarinense. Aqui o recorte privilegiou o ensaio teórico com a discussão acerca da constituição identitária, juventude, trabalho, autoria e silenciamento. Trabalhamos com um assunto de relevância e que avança fronteiras educacionais de outros países, que ora se apresenta superficialmente. De tudo, o que fica neste momento é compreender as implicações do ensino a partir das novas configurações de formação para a atuação dos jovens pedagogos. Por isso, a importância de entender os jovens sobre a forma de condução de seus processos formativos no exato momento em que inúmeros impeditivos podem vir a silenciar suas trajetórias acadêmicas e laborais. Parte do estudo como vimos foi acompanhado por recortes do documentário *La Educación Prohibida* (2012), que critica os ‘modos’ e os ‘moldes’ de se fazer educação espalhados pelo mundo.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1983.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21. ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Trad. Tomás T. da Silva & Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. Regina Novaes e Paulo Vannuchi (org.). Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2004.
- LA EDUCACIÓN PROHIBIDA**. Direção: German Dóin; Veronica Guzzo. Eulam Producciones, 2012. Youtube (146 min.)
- MELUCCI, Alberto. **Vivencia y Convivencia**: teoria social para uma era de la información. Trad. Jesus Casquette y José Luis Iturrate. Col. Estructuras y procesos. Trotta, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo A. do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Col Educação para Todos; 16).
- MITTERAUER, M. **Sozialgeschichte der jugend**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1986.
- PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2.ed. Col. Temas Portugueses. Imprensa Nacional - Casa da Moeda: Lisboa, 2003.
- PAIS, José Machado. **Tribos Urbanas**. Cadernos de Sociologia, problemas e práticas. UFRJ, Rio de Janeiro, 2005, n.º 49, 2005, 53-70.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, no 5/6, 1997.
- RAITZ, Tânia Regina. **Jovens, trabalho e educação**: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina. 2003. 371f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2003.
- ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei & PICCININI, Valmiria C. (2012). Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. jan.-jun. 2012, Vol. 13, n.º 1, 63-73.
- SPOSITO, Marília.; SOUZA, Raquel.; SILVA, Fernanda A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e170308, 1 jan. 2018.
- ZATTI, Alexandra Tagata; RAITZ, Tânia Regina. XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - XIX ENDIPE, 40., 2018, Salvador. **Anais [...]**. SALVADOR: UFBA, 2018. 5 p. v. 1. Tema: A educação/escola que temos e as “novas” proposições didáticas para a flexibilização do trabalho em LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. DOI ISSN -2595-8852. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 2 out. 2019.
- ZIEHE, T. **Zeit vergleiche**: jugend in kulturelle modernisierung. Frankfurt: Juventa Verlag, 1991.

CAPÍTULO 21

VIAGEM NOS MAPAS

Data de aceite: 02/01/2020

Lia Margot Dornelles Viero

Universidade Franciscana – UFN
Santa Maria - RS

Elsbeth Léia Spode Becker

Universidade Franciscana – UFN
Santa Maria - RS

Natália Lampert Batista

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria - RS

RESUMO: O mapa é um documento que faz parte da cultura de povos e contribuiu, desde a Antiguidade, para melhor conhecimento e organização do espaço geográfico. O mapa está presente no cotidiano das pessoas e pode ser utilizado para diferentes finalidades. No ensino, ele constitui um importante recurso que traz possibilidades e permite ao aluno explorar inúmeros aspectos além da localização geográfica. O objetivo principal do artigo foi apresentar uma sequência didática, na área da cartografia literária a partir de um clássico da literatura mundial, “*Viagens de Gulliver*”. A proposta metodológica permeou a revisão bibliográfica além do planejamento e roteirização de uma sequência didática voltada para a Cartografia Escolar, destinada a alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica.

O trabalho proposto nos permite apontar que ações integradas entre Cartografia e Literatura são muito válidas, pois são propostas diferenciadas das apresentadas na grande maioria dos tradicionais recursos utilizados em sala de aula. Aliar recursos da Literatura ao ensino com mapas pode significar uma viagem a todos os lugares conhecidos e imagináveis do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Cartografia Escolar. Literatura.

TRIP OF MAPS

ABSTRACT: The map is a document that is part of the culture of peoples and has contributed, since ancient times, to better knowledge and organization of geographical space. The map is present in people's daily lives and can be used for different purposes. In teaching, it is an important resource that brings possibilities and allows the student to explore many aspects beyond geographical location. The main objective of the article was to present a didactic sequence in the area of literary cartography from a classic of world literature, "Gulliver's Travels". The methodological proposal permeated the bibliographic revision besides the planning and script of a didactic sequence focused on School Cartography, aimed at students of the final grades of Basic Education. The proposed work

allows us to suppose that integrated actions between Cartography and Literature are very valid, as they are different proposals from those presented in the vast majority of traditional classroom resources. Combining resources from literature to teaching with maps can mean a trip to every known and imaginable place in the world.

KEYWORDS: Teaching. School Cartography. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

O mapa, assim como a arte que dele deriva, é em si fundamentalmente uma estratificação (*overlay*) – ele é simultaneamente um lugar, uma viagem e um conceito mental; abstrato e figurativo, distante e íntimo. Os mapas são como instantâneos de viagem, uma paralisação da imagem. A fascinação que experimentamos por eles deve ter relação com nossa necessidade de adquirir uma visão de conjunto, de situarmos-nos e de compreender onde estamos (LIPPARD, 1985, p. 122).

O mapa é fascinação! Desde a Antiguidade, é um documento que faz parte da cultura de povos e contribuiu para melhor conhecimento e organização do espaço geográfico. “Povos pré-históricos, que não foram capazes de registrar os acontecimentos em expressões escritas, o fizeram em valiosas expressões gráficas” (OLIVEIRA, 2010, p. 16). O mapa está presente no cotidiano das pessoas, nas suas mais variadas interfaces, e pode ser utilizado para diferentes finalidades e funções. No ensino, eles constituem em importantes recursos capazes de permitir ao aluno explorar inúmeros aspectos além da localização geográfica. “Os mapas, além de mostrarem a posição do lugar, isto é, o “onde fica? ”, podem dizer muito mais sobre cada lugar, caracterizando-os”. (FERREIRA; MARTINELLI 1997, p. 13).

Além de encantamento e fascinação, o mapa é uma linguagem! Ao fazer-se linguagem, a Cartografia é considerada um sistema de código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas que permitem ler e escrever as características do território. (CASTELLAR, 2011, p. 129). Essa linguagem precisa ser entendida pelo viés da semiótica cartográfica e da semântica, levando a interpretação dos signos e da sua aplicabilidade nos distintos contextos socioculturais da produção cartográfica.

Cabe ainda ressaltar que a Cartografia auxilia outras áreas do conhecimento e em diferentes momentos da vida cotidiana dos indivíduos. Hoje o fator localização, mais do que em tempos passados, passa ser determinante na vida das pessoas. Precisamos saber onde estamos e para onde iremos nos deslocar pelo espaço. A dinâmica da vida moderna e contemporânea exige conhecimento do espaço, para que nossas atribuições sejam feitas com maior rapidez e eficiência, bem como prescinde de uma interpretação significativa dos elementos que auxiliam na localização e orientação espacial frente à fluidez e dinâmica dos mapas híbridos e multimodais contemporâneos (BATISTA; CASSOL; BECKER, 2019; BATISTA,

BECKER, CASSOL, 2018).

O mapa tem sido e será, sempre, um instrumento básico para geógrafos, historiadores, ecólogos, geólogos, cartógrafos, planejadores, professores e para todos aqueles que estudam e se preocupam com a representação da superfície da Terra, em suas partes ou em sua totalidade (OLIVEIRA, 1995, p. 45).

Na vida moderna e, especialmente, na contemporânea, é cada dia mais notória a utilização e o manuseio de mapas; portanto, cada vez mais, o trabalho do cartógrafo deve ser baseado nas necessidades e interesses dos usuários-autores dos mapas. (SIMIELLI, 2010, p.77). Atualmente, os usuários-autores de mapas apresentam-se em todas as idades, seja para localiza-se ou para localizar algo de seu interesse, seja para jogar virtualmente ou compartilhar experiências em redes sociais. Os aplicativos de mapas e com mapas tem grande utilidade na locomoção das pessoas, além de continuar exercendo fascínio no imaginário humano sobre “onde fica”? “O que tem neste lugar”? O primeiro recurso para tentar saber “onde fica” é, sempre, o mapa, seja o analógico ou digital.

Também na escola, o mapa, quando colocado em cena, desperta a atenção dos estudantes de todas as idades e são diversas as curiosidades endereçadas, por eles, aos mapas. Os professores da Educação Básica, desde os Anos Iniciais até os Anos Finais e, também, no Ensino Médio, precisam buscar novas formas de ensinar e, muitas vezes, as metodologias ativas proporcionam maior interesse sobre determinados temas. Com os mapas não é diferente! Associar metodologias ativas ao ensino da Cartografia Escolar é conquistar o interesse dos estudantes e estimular a criatividade e o imaginário para melhorar o ensino aprendizagem.

Neste cenário, de professores em busca de inovação, que a Universidade Franciscana (UFN) realizou a primeira edição de um fórum destinado aos professores da Educação Básica e, dessa forma, promoveu a integração entre professores em exercício e os estudantes da pós-graduação. O texto apresentado neste artigo foi inspirado na oficina “Viagem nos Mapas” apresentada no Fórum Integrado de Ensino (FIE) “Sementes no chão da escola: práticas e saberes docentes” promovido pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMAT) e pelo Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL), da Universidade Franciscana. O principal objetivo do FIE foi promover a integração e a formação de alunos e professores, da Educação Básica e do Ensino Superior, por meio de discussões relativas às práticas e aos saberes docentes.

Na oficina “Viagem nos Mapas”, o objetivo principal foi apresentar uma sequência didática vinculada a Cartografia Literária, que segundo Ribeiro (2015), “é o ramo de estudos que investiga as relações dos mapas com o espaço dos textos literários”, além de incentivar o trabalho de produtos cartográficos em diferentes linguagens destinados à Educação Básica.

A proposta metodológica foi embasada na revisão bibliográfica na área da Cartografia além do planejamento e roteirização de uma sequência didática utilizando como recorte temático a obra da literatura infanto-juvenil denominada “*As viagens de Gulliver*”, escrito em 1726/35 pelo escritor irlandês Jonathan Swift, consagrado um clássico da Literatura Inglesa e traduzido para várias línguas.

O trabalho cartográfico a partir de referenciais da Literatura pode ser uma proposta didática que diferencia dos tradicionais recursos de ensino utilizados na grande maioria das escolas brasileiras. Assim, a partir da realização da oficina “Viagem nos Mapas” foi elaborado o presente artigo que será apresentado em três seções, além da introdução e das considerações finais.

2 | CARTOGRAFIA, CIÊNCIA DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

A Cartografia é a ciência da representação gráfica da superfície terrestre, tendo como produto final o mapa. Oliveira (1983, p. 97), conceitua Cartografia como:

O conjunto de operações científicas, artísticas e técnicas, baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização.

Ou seja, é a ciência que trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Os mapas, além de mostrarem a posição geográfica, evidenciam as características do lugar. "Desde sempre, o homem registra o espaço onde vive. Trata-se de uma necessidade social" (MARTINELLI, 2014, p. 5).

Os primeiros mapas foram traçados no século VI a.C., na Grécia Antiga e no Império Romano, entre outras civilizações da Antiguidade, geralmente, em função de expedições militares para conhecer as áreas dominadas e as possibilidades de ampliação das fronteiras, de navegação, demarcar territórios e suas riquezas e representar a visão de mundo dos povos. Na Idade Média, com intensa influência da Igreja Católica, as determinações religiosas fizeram com que o conhecimento científico empregado nos mapas fosse substituído por símbolos e representações cristãs.

Com a era dos descobrimentos, os dados coletados durante as viagens tornaram os mapas “mais exatos”, isto é, cartesianos. Após a descoberta do Novo Mundo, a importância dos mapas cresce, valoriza-se e vai estar presente nos grandes momentos da história da humanidade, registrando fatos e acontecimentos de diferentes povos, portanto fazendo registro da história da humanidade.

Para Oliveira (1988, p. 17), pode-se afirmar que o mapa

[...] é, de todas as modalidades da comunicação gráfica, uma das mais antigas

da humanidade, nesta premissa: todo povo, sem exceção, nos legou mapas, afirmação está baseada, hoje em dia, e alimentada por abundantes evidências. Há provas bem remotas de mapas babilônicos, egípcios, chineses, etc... provas essas que se vêm acumulando até os dias de atuais, os quais resultam de estudos históricos, geográficos, etnológicos e arqueológicos.

Almeida (2004, p. 13) corrobora com a afirmativa mencionando que “A Cartografia moderna, apoiada no crescente avanço tecnológico, tem produzido mapas cada vez mais precisos. Entretanto, nem sempre foi assim. Os conhecimentos cartográficos foram construídos ao longo dos séculos, desde, pelo menos, a Antiguidade Clássica”. Mapa é qualquer representação, geralmente plana (existe técnica de confecção em alto-relevo), parcial ou total da superfície de um astro em escala reduzida, mostrando seus componentes através de símbolos e, às vezes, cores também. (DUARTE, 1994, p.129).

Novamente conforme Oliveira (1983, p. 137), o mapa é

Uma representação gráfica, geralmente em uma superfície plana e em determinada escala das características naturais e artificiais terrestres ou subterrâneas, ou, ainda, de outros planetas. Os acidentes são representados dentro da mais rigorosa localização possível, relacionados, em geral, a um sistema de referência de coordenadas.

Atualmente, os mapas passam a ter uma diversificação de abordagens cada vez maior. A Cartografia Pós-representacional, Subversiva e/ou Social permitem pensar a ciência, técnica e arte dos mapas pelo viés do usuário autor, considerando a interfaces não cartesianas dos mapas e aprofundando e modificando a leitura e interpretação desse importante recurso essencial ao meio técnico-científico-informacional. (GIRARDI, 2012, 2014).

Na área educacional, os mapas são utilizados pela Geografia, embora não sejam de exclusividade dessa componente curricular. O mapa é uma ferramenta de ensino que faz parte do cotidiano escolar, embora se tenha conhecimento das fragilidades de seu uso por parte de docentes. Por vezes, esse recurso é utilizado apenas como o objetivo ilustrativo, o que não acrescenta muito no processo de ensino aprendizagem. O mapa é definido, em educação, como um recurso visual a que o professor deve recorrer para ensinar Geografia e que o aluno deve manipular para aprender os fenômenos geográficos. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Sob este aspecto, Almeida (2004, p. 17), registra que

O ensino de mapas e de outras formas de representação da informação espacial é importante tarefa da escola. É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização.

Ou seja, é na escola que deve ser desenvolvida as habilidades e competências

da Cartografia por meio da alfabetização e letramento cartográfico. Pode-se dizer que a Cartografia é um tema gerador da Geografia, ou seja, os mapas estão presentes em inúmeros conteúdos que o professor dessa disciplina trabalha em sala de aula e, também, de todas as outras disciplinas. Por isso, sempre que o professor utilizar um mapa deve retomar alguns conceitos da Geografia e atrelar a discussão, sempre que possível, à construção do espaço político, histórico, social e cultural.

A imagem do mapa enquanto documento não deve ser considerada como mera ilustração de um texto escrito. Geralmente, a primeira dimensão visual que temos do mapa é acerca da territorialidade, fronteiras limitadas, o que leva o aluno, de imediato, a associá-lo com a disciplina de Geografia. No entanto, o mapa como recurso didático no ensino abrir inúmeras possibilidades de reflexão em todas as áreas do conhecimento. Por trás do mapa há uma conjuntura temporal que permeia uma dinâmica social, política e econômica, fundamentais para a construção do saber crítico escolar.

A produção de conto, música, charge, vídeos, *memes*, *podcats*, curta-metragem são atividades que podem estar envolvidas no conhecimento crítico de qualquer disciplina, mas, por que não os mapas? O passado se modifica pelo modo de intervenção do homem e, sem dúvida, por meio do espaço, o homem pode pensar sua influência nos processos históricos e culturais. O conhecimento do espaço geográfico e o aprofundamento acerca do processo de constituição da história e das culturas proporciona ao aluno a ideia de se conceber como conhecedor do mundo assim como ele é. Para desenvolver a postura crítica, aprofundar o conhecimento e conhecer outras culturas e contextos temporais, a Literatura apresenta-se como o mais eficaz dos instrumentos de “viajar nos livros”. Assim, aliar a leitura dos mapas com a leitura de livros pode constituir-se na parceria de uma instigante sequência didática para o ensino aprendizagem.

3 | CARTOGRAFIA E LITERATURA, PARCERIA PARA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O hábito da leitura proporciona um aumento da capacidade de escrita, de argumentação, além de trazer um enriquecimento relevante no vocabulário do leitor, em sua forma de se expressar e de se posicionar criticamente diante das situações. No entanto, a leitura nem sempre é recorrente é um hábito entre os escolares. Em estudos realizados, a partir dos dados da Prova Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, evidencia-se que há um processo ainda a ser trilhado para implementação mais efetiva dos hábitos de leitura e, para isso, há necessidade de melhorar as estratégias que permitam uma maior influência da família e, também, a prática na escola (GHISLENI; BECKER; JARDIM, 2018, p. 23).

A leitura, prática que deveria ser melhor difundida no espaço escolar pode

auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes, favorecendo uma qualificação no desempenho escolar em todas as áreas do conhecimento.

Sob esse aspecto, Schaffer (1998, p. 86), registra que,

O papel da escola é notável na promoção sistematizada da utilização das múltiplas linguagens. A importância do ler e do escrever chega então, por diversos meios, aos professores das diferentes áreas para que reflitam sobre suas práticas e para que promovam um novo esforço em direção à leitura e à escrita como tarefas escolares privilegiadas pela sociedade.

Obras da Literatura podem ser ótimas referências para o trabalho escolar, desde que adequadas para o tema de trabalho proposto pelo professor além do público-alvo envolvido. A literatura pode ser uma grande aliada para o planejamento de propostas pedagógicas para todos os níveis educacionais.

A obra “*As viagens de Gulliver*” foi escolhida para a proposta didática por ser um material clássico da Literatura Infantil e atender os objetivos da sequência didática, qual seja, elaborar produções cartográficas a partir do texto apresentado na obra. O livro apresenta páginas temáticas, com ilustrações que por si só levem o leitor a fazer uma leitura fantástica, induzida, também pelo imaginário. O texto, que acompanha as ilustrações, além de sua clareza e objetividade está redigido em uma fonte adequada ao uso escolar. Trata-se de um exemplar impresso de forma resumida, mas que permite a possibilidade de fazer a exploração de assuntos geográficos que podem ser mapeados e cartografados.

Embora o texto da obra tenha possibilidade para abordagem de outros temas como a relação de cada uma das sociedades em que o personagem passou e a organização de cada uma delas, a proposta aqui apresentada tem como cenário principal a ciência cartográfica.

A obra é um romance satírico do escritor irlandês *Jonathan Swift* no início do século XVIII para ser uma sátira da humanidade e dos livros sobre viagens. Sua primeira edição foi lançada em dois volumes em 28 de outubro de 1726. Muitas outras edições foram disponibilizadas, algumas compiladas em um único exemplar, com textos mais aprofundados que outros. Conforme relatos e registros a obra foi criada para criticar as histórias sobre naufrágios em ilhas desertas onde o personagem não dependia de mais ninguém para sobreviver, já que, em suas viagens, *Gulliver* sempre dependeu dos povos nativos. O texto da obra crítica a humanidade e, especialmente, a sociedade inglesa e o judiciário, com o qual o autor teve diversos embates durante sua vida literária.

O exemplar utilizado para a construção da proposta na Sequência Didática foi o da coleção *Classic Stars*, da editora *Todolivro*, destinado ao público infantil, que oferece inúmeras possibilidades de produções cartográficas e/ou roteiros didáticos

que podem ser realizados a partir do texto apresentado na obra de *Jonathan Swift*.

Há necessidade de propostas didáticas diferenciadas para estudantes da Educação Básica que sejam diferenciadas dos manuais existentes e ou utilizados pelo professor. Esta proposta permite abordar uma variedade de temas e apresentar informações por meio de diferentes linguagens, e entre elas o mapa, as quais atendem a exigências do currículo e permitem diversidade de uso didático.

A informação sobre os lugares, dado pela Cartografia no entendimento de Schaffer (1998, p. 93), está

[...] invariavelmente vinculada à aula de Geografia. Ela é a linguagem, por excelência, da síntese das informações espaciais; expressa conhecimentos e estuda situações, sempre enfatizando a ideia de organização do espaço. Por tal razão, a leitura cartográfica surge, desde o início da escolaridade, como instrumento básico em Geografia para compreender a espacialização dos fenômenos e para representá-los também espacialmente.

Schaffer (1998), ainda destaca que, “ler e escrever em Geografia é uma estratégia cognitiva disciplinar que, na parceria com as demais áreas, permite ao aluno adquirir uma visão de mundo, reconhecer e estabelecer seu lugar no espaço geográfico, o que inclui a noção, também, da sua possibilidade de exclusão” (SCHAFFER, 1998, p. 87).

A autora também reforça escrevendo que “o processo de leitura em geografia pode propiciar novas formas de pensar, de questionar, de desencadear aprendizagens significativas na direção de mudanças na compreensão de conceitos e na adoção de atitudes e valores”. (SCHAFFER, 1998, p. 97).

Nessa linha de entendimento, Oliveira (2010), informa que

O mapa pode ser usado em sala de aula para atingir os seguintes objetivos: localizar lugares e aspectos naturais e culturais da superfície terrestre, tanto em termos absolutos como relativos; mostrar e comparar as localizações; mostrar tamanhos e formas de aspectos da Terra; encontrar distâncias e direções dos lugares; mostrar elevações e escarpas; visualizar padrões e áreas de distribuição; permitir inferências dos dados representados; mostrar fluxos, movimentos e difusões de pessoas, mercadorias e informações; apresentar distribuição dos eventos naturais e humanos que ocorrem na Terra. Diante desses objetivos, concluiu-se que o mapa não deverá ser planejado para ser usado uma vez ou duas, como em geral acontece com os cartazes, gravuras ou slides durante o período letivo, mas para ser usado constantemente. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A Cartografia é dotada de uma compreensão histórica e de mundo. O mapa é construído socialmente e é dotado de percepção e interpretação as quais dão sentido ao espaço e estrutura o mundo. Portanto, o mapa é um texto que deve ser visto como fonte e argumento, o professor necessita situá-lo no contexto discutido.

4 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A maioria dos educadores concordam que aprender a ler o mapa é necessário para a formação básica dos educandos; todas as escolas, com raras exceções, possuem mapas, mesmo que sejam aqueles dos cadernos e livros dos alunos. A leitura do mapa é fundamental para que o aluno possa entender o espaço. Aguiar (2011) sinaliza que a leitura dos mapas decorre dos objetivos e dos interesses do leitor, de sua capacidade em decodificá-los e dos seus conhecimentos relativos ao espaço geográfico (AGUIAR, 2011, p. 54).

A sequência didática “Viagem nos Mapas” é uma atividade de ensino para alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica acerca da Cartografia numa interface com a Literatura a qual propõe que o aluno leitor, acompanhado do professor, possa além do exercício da leitura, também desenvolver atividades cartográficas.

A proposta foi organizada em dois momentos. O primeiro, com objetivo de instigar os participantes, faz questionamentos aos alunos como: Gosta de viajar?, Tem o hábito de viajar? Quando? Costuma usar mapas fora do ambiente escolar? Faz uso de mapas nas aulas de Geografia? Percebe a importância do mapa? A ideia é que durante os questionamentos o professor possa fazer intervenções a partir das respostas dos alunos.

Se, pelo menos uma das respostas, por parte do participante, ou a maioria das respostas foi pela opção sim, então, foi oficializado o convite para participarem de uma viagem pelo mapa. A viagem será feita, por diferentes lugares, através das informações contidas nas páginas temáticas da obra “*Viagens de Gulliver*”.

A roteirização foi definida primeiramente pela leitura da obra, a qual poderá ser feita através de diferentes formas ou indicação antecipada ou através de uma leitura coletiva, com orientação do professor. Nessa etapa é possível trabalhar com o vocabulário de palavras desconhecidas do aluno, mas principalmente de termos do vocabulário geográfico. Além disso, ainda é possível explorar outras ideias contidas na obra e caracterização dos personagens e dos lugares por onde o personagem passou.

A parte cartográfica poderá ser trabalhada com auxílio de um mapa-mundi onde é possível definir a localização dos oceanos e principais mares, cenários apresentados na obra. Além disso, o professor poderá incluir outras possibilidades como as massas continentais e seus respectivos limites. Pelo enredo disponibilizado é possível dar ênfase para o trabalho com uma área da Europa, mais precisamente a Europa norte ocidental, onde dá para fazer a caracterização dos lugares das viagens de *Gulliver*.

O estudo da natureza, conforme Rua (1993), “sempre constituiu uma das bases a qual se estruturou o conhecimento geográfico” (RUA, 1993, p. 284). Recomenda

ainda o autor que “o estudo da natureza dentro da Geografia, compreendida como ciência social, é de fundamental importância, pois ressalta o jogo de influências que se desenvolve entre sociedade e a natureza no processo de estruturação do espaço” (RUA, 1993, p. 285).

Nas palavras de Cavalcanti (2002), as habilidades de orientação, localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolvem-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino de Geografia, ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. (CAVALCANTI, 2002, p. 16)

Uma proposta é fazer mapeamento do planisfério com a localização dos continentes, dos oceanos e linhas imaginárias (Figura 1). Com o trabalho em mapas didáticos, é possível os alunos fazerem inúmeras descobertas e com ajuda do professor descobrir a importância dos oceanos e continentes não só no passado como também na contemporaneidade.

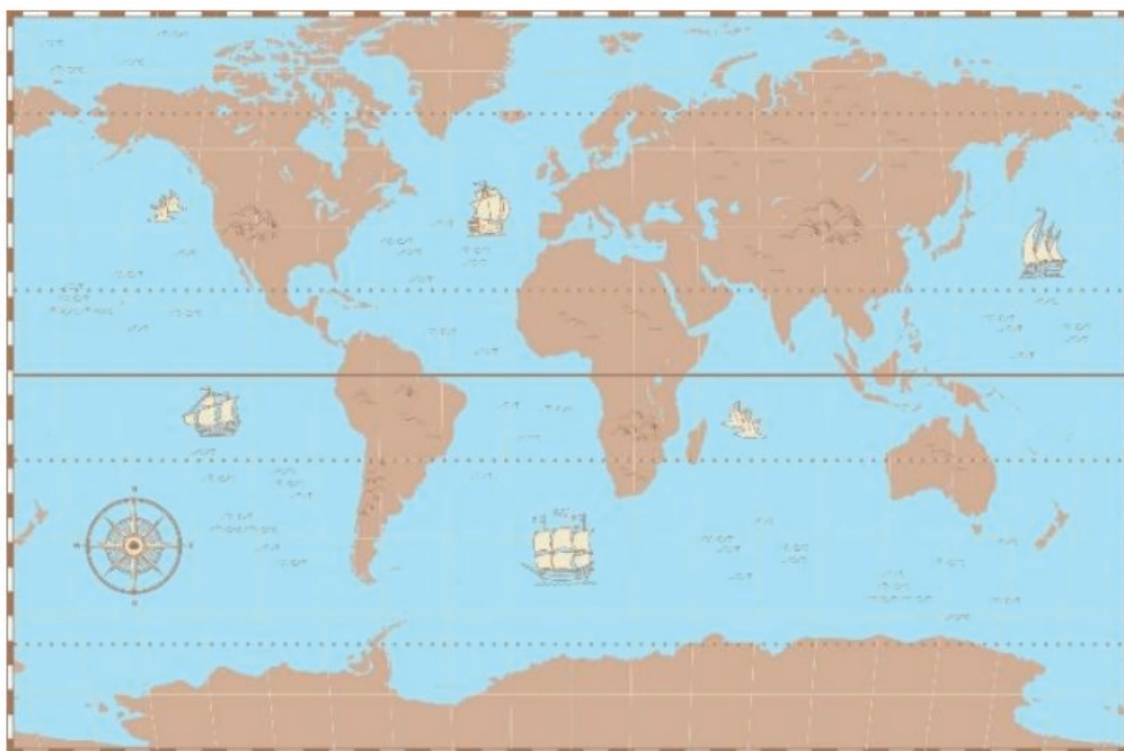


Figura 1 – Mapa Mundi com oceanos e continentes

Fonte: <https://brfreepik.com/>. Acesso em 13 mai. 2018 (Adaptado).

Não se descarta a possibilidade do trabalho com todos os oceanos da Terra, porém o oceano Atlântico e o continente europeu devem ser os assuntos mais detalhados em razão do enredo da obra trabalhada. Outra possibilidade é o mapeamento do continente europeu com seus principais acidentes geográficos, com ênfase no arquipélago britânico (Figura 2).



Figura 2 – Mapa da Europa.

Fonte: <https://brfreepik.com/>. Acesso em 13 mai. 2018 (Adaptado).

O mapeamento do Reino Unido (Figura 3) complementa o trabalho através da identificação e localização de acidentes geográficos que não foram possíveis de serem percebidos nas representações anteriores em razão da escala, ou seja, do detalhamento do mapa.



Figura 3 – Mapa do arquipélago britânico.

Fonte: <https://brfreepik.com/>. Acesso em 13 mai. 2018 (Adaptado).

Através dessa produção cartográfica, o professor poderá esclarecer junto aos alunos uma das dificuldades que eles possuem em compreender e diferenciar Ilhas Britânicas, Reino Unido, Grã-Bretanha, Inglaterra. Essas atividades não esgotam a possibilidade de o professor explorar outros assuntos associados ao enredo do exemplar. Ainda, destaca-se que o trabalho com mapas permite a inclusão de outras linguagens, entre elas o próprio texto e a fotografia.

Escreve Aguiar (2011) que “como se aprende a ler com quem sabe ler, reserva-se ao professor uma das mais interessantes tarefas: revelar aos seus alunos a trajetória percorrida para se atingir as etapas de codificação, de decodificação e de compreensão dos mapas” (AGUIAR, 2011, p. 54). O trabalho cartográfico poderá se tornar mais rico nos detalhes a partir da percepção que o aluno leitor teve da obra, por isso é possível que no final do trabalho diferenciadas produções cartográficas sejam apresentadas.

Para Cavalcanti (2002),

A Cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar na[análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização, permitindo assim sua especialização. (CAVALCANTI, 2002, p. 39).

É importante assim o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia para auxiliar análises e para desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas (CAVALCANTI, 2002, p. 39).

Cavalcanti (2002), ainda reforça que

o trabalho com as diferentes formas de representação gráfica comuns na linguagem geográfica deve ser tomado como um procedimento de grande relevância nos estudos de Geografia, em seus vários momentos. É um procedimento que se orienta para uma das metas gerais da Geografia no ensino, que é a habilidade de orientação dos alunos e de aspectos da realidade socioespacial por eles estudada (CAVALCANTI, 2002, p. 96).

O descrito neste texto não esgota todas as possibilidades de trabalho cartográfico, uma vez que muitas outras possibilidades poderão surgir no decorrer do trabalho, assim como a inserção de novos assuntos a partir do planejamento, interferências e da criatividade do professor e dos participantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mapas são utilizados pela Geografia, embora não sejam de exclusividade dessa componente curricular. É um recurso utilizado para todos os indivíduos, mas na área educacional ele passa ter uma importância, pois é na escola que o

aluno vai receber orientações ou ensinamentos para sua leitura e interpretação. O trabalho realizado nos permite afirmar que ações integradas com diferentes áreas do conhecimento são muito válidas, pois abrem inúmeras opções de propostas pedagógicas, capazes de qualificar o trabalho docente e despertar no aluno um interesse maior em atividades que os envolvam e possibilitem o desenvolvimento de outras habilidades além da memorização.

O trabalho proposto nos permite afirmar que essas ações pedagógicas, na interface da Cartografia com a Literatura, são muito válidas porque, além de qualificar o trabalho docente, oferece ao aluno atividades educativas bem diferenciadas das apresentadas nos tradicionais recursos utilizados pela grande maioria dos professores. A sequência didática permite trabalhar uma variedade de temas e por meio de diferentes linguagens, em especial o mapa as quais atendem a exigências do currículo e permitem diversidade de uso didático. Dessa forma, podemos supor que Cartografia e a Literatura podem emocionar, promover aventuras, por diferentes lugares, por vezes bem distantes do aluno, mas que permitem leitor uma viagem repleta de emoções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, R. D. de. Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia. In SIMIELLI M. E. **O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica**. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, R. D. de. Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia. In CASTELLAR, S. V. **A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

BATISTA, N. L; CASSOL, R; BECKER, E. L. S. Mapa híbrido e multimodal: uma definição conceitual para o ensino de Geografia na contemporaneidade. **Revista Educação Geográfica em Foco**, v. 3, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucrio.br/index.php/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/879>. Acesso em: 20 set. 2019.

BATISTA, N. L; BECKER, E. L. S; CASSOL, R. Mapas híbridos e multimodais: em busca de multiletramentos na Cartografia Escolar. **Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 5, p. 19-35, 2018. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/5160>. Acesso em: 20 set. 2019.

DUARTE. P. A. **Fundamentos de Cartografia**. Florianópolis, UFSC, 1994.

GHISLENI, T.; BECKER, E.L.S.; JARDIM, M. S. Influência das famílias nos hábitos de leitura dos estudantes do 5º ano Prova Brasil 2015 no município de Dona Francisca RS. **Revista Kiri Kerê**, v. 4, maio/2018. Disponível em file:///C:/Users/7017/Downloads/19135-58045-1-PB%20(3).pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

GIRARDI, G. Cartografia geográfica: entre o “já-estabelecido” e o “não- mais-suficiente”. **RA'E GA**: o

Espaço Geográfico em Análise, v. 30, p. 65-84, 2014. Disponível em:

GIRARDI, G. Mapas alternativos e educação geográfica. **Percursos (Florianópolis. Online)**, v. 13, p. 39-51, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759>. Acesso em: 19 jan. 2019.

<https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/36083/22263>. Acesso em: 05 mai. 2019.

LIPPARD, L. **Overlay: contemporary art and the art of prehistory**. Nova Iorque: Pantheon Books, 1983.

MARTINELLI, M. **Mapas da Geografia e Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINELLI, M.; FERREIRA, G.M. A Cartografia para atlas geográficos para crianças. **Colóquio Cartografia para Crianças**. Anais. Rio Claro: 1997. Agosto, p. 36-40.

OLIVEIRA, L. de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. In: ALMEIDA, R. D. de. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, L. de. O ensino-aprendizagem do mapa e pelo mapa. **Colóquio Cartografia para Crianças**. Anais. Rio Claro: 1997. Agosto, p. 44-46.

OLIVEIRA, C. de. **Curso de Cartografia Moderna**. Rio de Janeiro. IBGE, 1988.

OLIVEIRA, C. de. **Dicionário Cartográfico**. Rio de Janeiro. IBGE, 1983.

RIBEIRO, D. M. Cartografia literária: uma abordagem cartossemiótica sobre a guerra dos tronos. **Congresso Internacional de Comunicação e Cultura**, V. Anais. 2015, p. 1-16. São Paulo: Universidade Paulista, 2015. Disponível em: http://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/comcult/daniel_melo_ribeiro.pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

RUA, J.; WASZKIAVICUS, F. A.; TANNURI, M. R. P.; NETO, H. P. **Para ensinar Geografia: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1993.

SCHÄFFER, N. O. Ler a paisagem, o mapa, o livro. Escrever nas linguagens da geografia. In NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998, p. 84-101.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. A. (Org.). **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

SWIFT, J. **As Viagens de Gulliver**. São Paulo: Todolivro, 2000.

INOVAÇÃO NOS CARDÁPIOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC

Data de aceite: 02/01/2020

Vanessa Fernandes Davies

Universidade Federal de Santa Catarina/
Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva
Florianópolis/Santa Catarina

Marcela Kruger Correa

Instituto Federal de Santa Catarina/ Câmpus
Florianópolis - Continente Florianópolis/Santa
Catarina

Emanoelle Nazareth Fogaça Marcos

Instituto Federal de Santa Catarina/ Câmpus
Florianópolis - Continente Florianópolis/Santa
Catarina

Nicole Pelaez

Instituto Federal de Santa Catarina/ Câmpus
Florianópolis - Continente Florianópolis/Santa
Catarina

RESUMO: A escola é um local que atua de maneira significativa na formação de opiniões e na construção de conceitos, sendo, portanto, local de referência para a implementação de qualquer programa que vise a educação do indivíduo. Portanto, é também um espaço de produção de saúde, propício à formação de hábitos alimentares saudáveis. Este projeto tem como objetivo propor inovações no cardápio do Programa de Alimentação do Escolar do Município de Florianópolis/SC, a partir do desenvolvimento de receitas que atendam

requisitos nutricionais, sensoriais, higiênico-sanitários adequados para escolares e ao mesmo tempo sejam possíveis de execução no ambiente escolar. A partir da identificação da demanda do Departamento de Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, foi realizado a seleção, teste, avaliação e elaboração de um livro de receitas culinárias para utilização no cardápio da alimentação escolar. Espera-se que o livro produzido possa ser uma ferramenta para contribuir com a promoção de hábitos alimentares saudáveis assim como ser uma fonte de receitas para as cozinheiras que trabalham com alimentação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: cardápio; receitas; alimentação escolar

INNOVATIONS IN THE MENUS FOR SCHOOL FOOD IN THE CITY OF FLORIANÓPOLIS / SC

ABSTRACT: School is an environment that has a significant effect on the formation of opinions and the construction of concepts, and is therefore a reference point for the implementation of any program aimed at the education of the individual. As a result, it is also an important space for the promotion of a healthier lifestyle. This project proposes innovations for the menus of the School Food Program in Florianópolis/

SC, including the development of recipes that meet nutritional, sensory, and hygienic-sanitary requirements, which are also practical to implement in a school setting. Bearing in mind the demands of the Florianópolis Department of School Food, the selection, testing, evaluation and elaboration of a book of recipes for use in school menus was carried out. It is hoped that the book produced will serve as a tool to encourage healthy eating among the students and to be a source of recipes for the school kitchen staff.

KEYWORDS: menu; recipes; school food

1 | INTRODUÇÃO

A alimentação e a nutrição, enquanto requisitos básicos para a promoção e a proteção da saúde, possibilitam a afirmação plena do potencial de crescimento e desenvolvimento humano, com qualidade de vida e cidadania. A promoção da alimentação saudável deve consistir em uma abordagem integral, com o enfoque no curso da vida - uma vez que os estudos sugerem que exposições nutricionais, ambientais e padrões de crescimento durante a vida intra-uterina e nos primeiros anos de vida podem ter efeitos importantes sobre as condições de saúde do adulto.

As experiências alimentares incorporadas durante a infância são determinantes para a formação dos padrões alimentares adotados pelos indivíduos, sendo o ambiente escolar um importante local que possibilita o contato e a criação de hábitos alimentares saudáveis. Ademais, a escola tem como dever difundir práticas adequadas que propiciem o controle de deficiências nutricionais e a redução da desnutrição infantil e das doenças e agravos não transmissíveis. A alimentação adequada é um meio de prevenir a obesidade e o estímulo para que alimentos saudáveis sejam introduzidos no cardápio de uma criança que se alimenta de maneira incorreta deverá partir do meio social em que a mesma convive, incluindo a sala de aula.

Datando da década de 1950, o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) visa suprir, em caráter suplementar, as necessidades nutricionais dos estudantes da rede pública brasileira durante o tempo de permanência na escola, propondo-se a contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis. Os objetivos do PNAE são: promover a segurança alimentar e nutricional e contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

O cardápio é a principal forma por meio da qual se concretizam os objetivos do PNAE. A resolução n.38 do FNDE (2009) diz que o cardápio deve ser elaborado pelo nutricionista responsável, com utilização de gêneros alimentícios básicos,

respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada. Os cardápios escolares além da função de promover a saúde dos estudantes, também caracterizam-se como uma medida estrutural de combate à pobreza, pois a lei nº 11.947, diz que no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), devem ser destinados à aquisição de gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar Rural.

Além disso, o PNAE estabelece que o cardápio deve ser planejado, levando-se em consideração a existência de alunos com necessidades especiais, estrutura da cozinha, mão-de-obra e espaço físico adequados para a produção da alimentação escolar. Em termos de parâmetros nutricionais para o planejamento dos cardápios escolares, a Resolução nº 38 do FNDE, datada de julho de 2009, estipula que as refeições oferecidas na escola devem cobrir de 20 a 70% das necessidades nutricionais diárias dos escolares. As recomendações variam conforme a categoria de atendimento (creche, pré-escola, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos), a faixa etária (de 7 meses a 60 anos), a presença de necessidades nutricionais específicas e o período de permanência na escola (parcial ou integral). As discussões em torno dos micronutrientes foram centradas no conceito que, efetivamente, todos os nutrientes são essenciais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas o PNAE preconiza atenção especial as vitaminas A e C, minerais cálcio, ferro, magnésio e zinco) (DRIs, 1997. 2000 e 2001).

Do ponto de vista qualitativo a alimentação escolar deve oferecer: no máximo:10% das calorias através de açúcar simples adicionado; 15 a 30% das calorias através de gorduras totais (onde no máximo 10% desse percentual pode ser de gordura saturada); no máximo 1% das calorias na forma de gordura trans e 1g de sal. Também se recomenda a oferta de três porções de frutas e hortaliças por semana nas refeições, totalizando 200g/aluno/semana. O FNDE preconiza ainda que haja a oferta, no mínimo três vezes por semana, de refeições salgadas com alimentos variados, ficando a encargo da gestão municipal a decisão de servir uma refeição completa ou lanche. Um estudo realizado por Martinelli et al (2014), demonstrou que, nas escolas investigadas, a presença da oferta da alimentação escolar na forma de lanches foi mais favorável para a presença de alimentos com baixa qualidade nutricional, de alto valor calórico e contendo maiores quantidade de gordura - inclusive trans - açúcar e sódio. No mesmo estudo, as refeições completas estiveram relacionadas a uma maior oferta de vegetais e frutas. Sendo assim, destaca-se a necessidade de atenção especial no planejamento de cardápios para os dias em que a oferta seja feita na forma de lanches.

Além da qualidade nutricional do cardápio é preciso também levar em

consideração a qualidade sensorial das refeições, item pelo qual a gastronomia responsabiliza-se de forma bastante significativa já que incorpora uma série de elementos à produção de um prato como: a introdução/incorporação de diferentes métodos de preparo do alimento, apresentando técnicas de cocção diversificadas; variedade de formas; diferentes texturas; utilização correta de molhos; uso de ervas aromáticas para melhorar/accentuar o sabor dos alimentos, dentre outros aspectos. Tais aspectos são importantes para evitar também a monotonia do cardápio. Estudos sobre a adesão e aceitação da alimentação escolar, têm demonstrado que a monotonia dos cardápios é um fator negativo. A monotonia de cores pode interferir na aceitação das preparações, visto que o primeiro contato que a criança tem com o alimento é o visual e que a uniformidade de cores diminui a atratividade do alimento. A combinação e diversificação das cores são essenciais, pois garantem a ingestão de diferentes grupos de alimentos, conseqüentemente diferentes nutrientes, além de atrair o comensal, que fica mais estimulado e disposto a consumir os diferentes alimentos. Segundo Ornellas (2006), um cardápio adequado deve apresentar dois princípios básicos: variedade e harmonia. A variedade consiste na variação da oferta dos ingredientes, de texturas, formas, temperatura, cores e sabores, o que o torna mais atraente ao comensal. A harmonia é visualizada pela associação de cores, consistência e sabores, o que exige o sentido estético e artístico.

Para que qualidade nutricional e a qualidade sensorial dos cardápios possa ser obtida e mantida, é importante que existam fichas técnicas de preparação e orientações quanto à sua utilização. As cozinheiras precisam estar capacitadas em relação a isso, bem como quanto à execução de substituições de ingredientes e/ou preparações que eventualmente possam acontecer. Estudo conduzido em escolas de ensino fundamental de Belo Horizonte mostrou que, dos 210 cardápios avaliados, identificou-se alteração, em relação ao planejado, em 166 (79%) deles, sobretudo em virtude da alegação de falta de ingredientes (37,10%). Importante ressaltar que as preparações do cardápio devem ter passado por testes culinários anteriores (para avaliar, por exemplo, o rendimento dos ingredientes), bem como por avaliação sensorial junto aos alunos – esta, devendo acontecer preferencialmente depois. Atividades de formação e conscientização da equipe executora dos cardápios devem ser frequentes, no sentido de melhorar a oferta e o consumo alimentar das crianças e de reduzir o desperdício no ambiente escolar.

Em todas as ações desenvolvidas pelo PNAE, as cozinheiras possuem papel fundamental. Essas profissionais, juntamente com o nutricionista, têm, sob sua responsabilidade a tarefa de compreender todo o processo de produção da refeição do PNAE. Pela proximidade e conhecimento acerca das preferências dos alunos, são atores fundamentais para o trabalho de utilização da alimentação escolar como espaço permanente de aprendizado. O trabalho das cozinheiras, ao longo

da história do PNAE, vem sofrendo transformações, tornando-se cada vez mais complexo, passando da confecção de uma refeição com produtos industrializados e biscoitos para a oferta de uma refeição completa composta por produtos *in natura*. Na confecção diária das refeições, a falta de um nutricionista faz com que as cozinheiras decidam, muitas vezes, os tipos de alimentos e a sua forma de preparo. Embora o trabalho a ser produzido por elas detenha grandes parcelas de ações mecânicas e rotineiras, ele requer adaptações criativas e reflexão permanente. A Gastronomia aqui vem como um instrumento de apoio, valorizando a aprendizagem e provando que uma alimentação servida em uma instituição pública pode ter excelente sabor e alta qualidade. O aporte instrumental e técnico em que o campo da gastronomia pode apoiar o processo de qualificação e formação das cozinheiras envolve sobretudo, metodologia nas técnicas básicas de cocção, identificação e manuseio de diferentes produtos, tempo de serviço, qualidades dos ingredientes e apresentação das produções assim como questões do campo sensorial como contrastes de cores, texturas variadas, variedade de temperos entre outros. Essa variedade tem como função não só estimular o apetite mas sobretudo à formação de bons hábitos alimentares através de cardápios gostosos, atraentes e saudáveis.

Este trabalho tem o objetivo de propor inovações no cardápio do Programa de Alimentação do Escolar do Município de Florianópolis/SC, a partir do desenvolvimento de receitas que atendam requisitos nutricionais, sensoriais, higiênico-sanitários adequados para os escolares (educação fundamental) e ao mesmo tempo sejam possíveis de execução no ambiente escolar e seus diferentes contextos em relação a disponibilidade de insumos e estrutura física.

2 | METODOLOGIA

Inicialmente, foi feito um levantamento de informações junto ao Departamento de Alimentação Escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC (PMF), buscando conhecer: os insumos/matéria prima disponíveis para o preparo da alimentação escolar; necessidades específicas quanto ao tipo de preparação desejada relacionada a refeição oferecida na escola, isto é, café da manhã, almoço, lanche ou jantar; faixa etária alvo das receitas a serem elaboradas.

Após este momento, foi feita a identificação das possíveis receitas a serem trabalhadas por meio de pesquisa em livros das áreas de nutrição e gastronomia e sites da Internet. A seleção teve por base os critérios levantados na fase inicial, junto aos critérios de: baixo custo, rapidez/facilidade de elaboração, ingredientes saudáveis e composição nutricional equilibrada.

Uma vez a receita selecionada foi dado início à elaboração das fichas técnicas de produção e lista de compras para a execução das receitas.

Em seguida, foi realizado os testes das receitas, nos laboratórios de Produção e de Habilidades do campus IFSC Florianópolis-Continente que envolvia a preparação da receita e degustação pela equipe do projeto. Para as receitas não aprovadas pela equipe, discutia-se possibilidades de melhorias para o ajuste de ingredientes e realização de novos testes. As receitas aprovadas por sua vez, foram refeitas para realização de imagens fotográficas, que posteriormente foram utilizadas para elaboração de um livro de receitas.

3 | RESULTADOS

A partir das reuniões com o Departamento de Alimentação Escolar (DAE) da cidade de Florianópolis/SC, foi definido que as preparações culinárias para compor o livro de receitas, deveriam atender as necessidades nutricionais da faixa etária pertencente a educação fundamental (7 a 10 anos) e que pudessem ser servidas na refeições intermediárias definidas como lanche da manhã ou tarde. A escolha das refeições dos lanches intermediários como alvo de melhorias aconteceu por uma necessidade de variação de receitas culinárias oferecidas nestas refeições. Partiu-se de uma lista de insumos disponibilizadas pelo DAE (quadro 1) para buscar as receitas e de um exemplo de cardápio com alimentos oferecidos na refeição do horário do lanche das escolas de educação fundamental. Adicionalmente, também foi buscado junto ao DAE questões referentes a equipamentos e utensílios nas cozinhas das escolas, de forma que pudessem ser buscadas receitas adequadas ao ambiente físico e infraestrutura das cozinhas.

Na busca pelas receitas que atendessem os critérios estabelecidos pelo DAE e que cumprissem requisitos de baixo custo, rapidez/facilidade de elaboração, presença de ingredientes saudáveis e composição nutricional equilibrada, foram feitas alterações (pré-testes em laboratório) em relação ao excesso de açúcar, sal e gordura e inclusão de ingredientes com alto valor nutricional (ex.aveia). As principais inovações nas receitas desenvolvidas foram: utilização da farinha de aveia em preparações salgadas (ex. bolinhas de frango, espinafre e aveia) e doces (ex.bolo de maçã, aveia e fubá) aumentando o valor de fibras das receitas; substituição de farinha de trigo tradicional por farinha para kibe em tortas salgadas (croquete de cenoura) e bolos doces (ex.bolo integral de abobrinha e batata doce) contribuindo com o quesito de originalidade das preparações; adição de hortaliças em preparações doces(ex. bolo de abobrinha e bolo integral de beterraba com chocolate) e salgadas (molho branco com couve-flor) aumentando o valor em nutrientes das receitas; número reduzido de preparações com produtos cárneos ex.quibe de legumes) diminuindo custo e seguindo a tendência de comer menos produtos animais ; aproveitamento integral dos alimentos (bolo de laranja com casca) cumprindo o requisito importante

da sustentabilidade ambiental na produção de refeições. Foram testadas e aprovadas 29 receitas. (Quadro 3) ,que por sua vez foram organizadas na forma de um e-book (<http://arquivos.ifsc.edu.br/comunicacao/Aventuras%20na%20Cozinha%20da%20Escola.pdf>)O livro apresenta, para cada receita, os ingredientes necessários, modo de preparo, rendimento, foto colorida ilustrativa da receita, dicas de troca de ingredientes (quando apropriado) e valor nutricional das receitas.

As principais dificuldades encontradas no ajuste das receitas foram sobretudo, referentes a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre fatores nutricionais, levando-se em consideração o papel de cada ingrediente utilizado junto ao desenvolvimento de produções consideradas saudáveis bem como, o resultado final das produções, ou seja, qualidade sensorial desses produtos no que tange o valor gustativo e visual. Apresentar uma oferta considerável de receitas saborosas e saudáveis foi relativamente desafiador já que a lista de insumos fornecida pelo DAE apresentou uma variedade de opções limitada.

FRUTAS E HORTALIÇAS:	PRODUTOS CÁRNEOS, OVOS e OUTROS ALIMENTOS PROTEICOS:	PÃES E ALIMENTOS MENOS PERECÍVEIS:
Banana branca orgânica		Pão de centeio – tipo de forma fatiado
Laranja pêra rio ou coroa		pão centeio – tipo bisnaguinha
Limão tahiti		Pão de mandioquinha – tipo bisnaguinha
Maçã fuji ou gala		Pão multicereais - tipo bisnaguinha
Mamão formosa		Açúcar refinado
Abacate manteiga		Alho triturado
Abacaxi pérola		Amido de milho
Caqui		Arroz parboilizado
Goiaba branca ou vermelha		Arroz Integral
Maçã verde		Atum ralado em óleo comestível
Manga tommy atkins		Aveia em flocos
Maracujá		Biscoito sequilho de côco
Melancia		Biscoito salgado
Melão amarelo		Biscoito maria integral
Pêssego chiripá ou eragil		Biscoito rosquinha de coco
Pêra d'água		Chocolate em pó 50% cacau
Tangerina		Café em pó
		Colorau
		Canjica
		Doce de banana orgânico/doce de goiaba
		Extrato de tomate
		Farinha de arroz
		Farinha de mandioca
		Farinha de milho
		Farinha de trigo
		Feijão preto
		Feijão vermelho
		Fermento em pó químico
		Fórmula Infantil de partida e de seguimento
		Leite em pó integral
		Lentilha seca
		Macarrão argolinha (sem ovos)
		Macarrão letrinhas (sem ovos)
		Macarrão espaguete (sem ovos)
		Macarrão parafuso integral (sem ovos)
		Macarrão de arroz
		Massa para lasanha
		Mel
		Óleo de soja
		Pão de mel
		Trigo para kibe
		Sagu
		Sal
		Suco de uva integral
		Vinagre

Quadro 1: Lista de insumos Alimentares disponíveis para elaboração de receitas

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Biscoito salgado Café com leite Maçã	Torta salgada de legumes e frango Suco de uva	Pão mandioquinha com atum, queijo e cenoura ralada Suco de laranja	Bolo caseiro iogurte Banana	Salada de frutas com iogurte e granola
Mingau de amido de milho com chocolate em pó (50% cacau) Maçã	Pão bisnaguinha multicereais mel ou doce de fruta iogurte Mamão	Salada de frutas com iogurte e granola	Pão fatiado de centeio com frango ao molho e cenoura em rodela Suco de laranja	Torta salgada de legumes e carne moída Suco de uva
Mingau de amido de milho com chocolate em pó (50% cacau) Banana	Pão bisnaguinha multicereais com patê de legumes e queijo iogurte Mamão	Salada de frutas com iogurte e granola	Pão fatiado de centeio com frango ao molho e tomate em rodela Suco de laranja	Torta salgada de legumes e carne moída Suco de uva
Biscoito doce Café com leite Banana	Torta salgada de frango ao molho e cenoura ralada Suco de uva	Pão mandioquinha com atum refogado, queijo e tomate em rodela Suco de laranja	Bolo caseiro iogurte Banana	Salada de frutas com iogurte e granola

Quadro 2: Exemplos de cardápio das refeições de lanche da manhã e tarde

RECEITAS SALGADAS	RECEITAS DOCES
Bolinhas de frango e espinafre com aveia	Banana caramelada com suco de laranja
Croquete de cenoura	Bolinhos integrais de chocolate sem ovos
Croquete de frango, batata doce e cenoura	Bolo de abobrinha
Hambúrguer de lentilha, carne e legumes	Bolo de acelga e cenoura
Lasanha de carne com molhos nutritivos	Bolo de banana e aveia
Molho branco com couve-flor	Bolo de chocolate sem ovos
Molho de tomate nutritivo	Bolo integral de abobrinha e batata doce
Pãezinhos de maisena com legumes	Bolo integral de beterraba com chocolate
Quibe de legumes	Bolo de laranja
Torta de atum e verduras	Bolo de laranja com aveia
Torta salgada de liquidificador	Bolo de maçã, aveia e fubá
Tortinha de legumes	Bolo de maracujá e abacaxi
	Bolo de maracujá e aveia
	Mingau de chocolate e fubá
	Pãezinhos de banana e aveia
	Pães de minuto com batata doce
	Sorvete cremoso de manga, banana e batata doce

Quadro 3: Lista de receitas salgadas e doces presentes no livro

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel estratégico do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE para a garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada – DHAA, a realização de atividades na área constitui-se uma forma de contribuir para o aprimoramento da execução do Programa. Em conformidade com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), este projeto buscou atender as necessidades nutricionais dos alunos da educação fundamental da rede pública municipal de Florianópolis/SC durante o tempo de permanência na escola. As receitas desenvolvidas apresentam características nutricionais elevadas, possuem ingredientes que estão presentes na lista de insumos do município onde a pesquisa foi desenvolvida e são de fácil execução. Dessa forma, espera-se que o livro desenvolvido possa contribuir com a promoção de práticas promotoras da saúde e da alimentação saudável e adequada no ambiente escolar e servir como material de consulta e orientador na qualificação dos trabalhadores responsáveis pelo preparo da alimentação escolar do município de Florianópolis/SC.

REFERÊNCIAS

BOEIRA, G., GÖRSKI, B., PAZ, F., et. al. Análise das Lancheiras de Pré-Escolares. Artigo apresentado no XV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: Educação e Ciência na Era Digital. UNIFRA. Santa

Maria, 2011.

BRASIL - Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual operacional para profissionais de saúde e educação: promoção da alimentação saudável nas escolas (Série A. Normas e Manuais Técnicos)** Brasília: Ministério da Saúde, 2008. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/manual_operacional_profissionais_saude_educacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 1010 de 08 de maio de 2006. **Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional.** Brasília: 2008. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00001010&seq_ato=000&vlr_ano=2006&sgl_orgao=MEC/MS

MATUK, T.T.; STANCARI, P.C.; BUENO, M.B.; ZACCARELLI, E.M. **Composição de lancheiras de alunos de escolas particulares de São Paulo.** Revista Paulista de Pediatria, 29 (2). São Paulo: 2011. pp. 157-163.

MENEGAZZO M, FRACALOSSII K, FERNANDES AC, MEDEIROS NI. **Avaliação qualitativa das preparações do cardápio de centros de educação infantil.** Revista de Nutricao. 2011;2(24):243-51.

MARTINELLI, et al. **Composição dos cardápios escolares da rede pública de ensino de três municípios da região sul do Brasil: uma discussão perante a legislação,** Demetra, 2014, 9(2):515-532

MELLO, A.V.; MORIMOTO, J.M.; PATERNEZC, A.C.A.C. **Valor nutritivo de lanches consumidos por escolares de uma escola particular.** Ciência & Saúde. maio-ago. 2016; 9(2): 70-75.

Ornellas LH. **Técnica dietética: seleção e preparo dos alimentos.** 8 ed. São Paulo: Atheneu; 2006

PHILIPPI ST & AQUINO RC. **Dietética – Princípios para o planejamento de uma alimentação saudável.** São Paulo. Editota Manole.2015.

TEICHMANN,IM. **Tecnologia Culinária.** São Paulo: Editora Educ.2009,364p.

TEICHMANN IM. **Cardápios –Técnicas e Criatividade.** São Paulo: Editora Metha.2009,151p

ZUANON, A.C.C.; CAMPOS, J.A.D.B. **Merenda escolar e Promoção de Saúde.** Ciência Odontológica Brasileira, 7 (3). São José dos Campos: 2004. p. 67-71.

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO AMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Data de aceite: 02/01/2020

Silvana Mara Lente

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Diamantino
Diamantino – MT

Odenise Jara Gomes

Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, Supervisão Pedagógica
Cáceres-MT

Vania de Oliveira Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop
Sinop – MT

Elisangela de Oliveira Silva

Ministério Público Estadual, Cáceres
Cáceres – MT

Solange Teresinha Carvalho Pissolato

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Diamantino
Diamantino – MT

Marinalva Pereira dos Santos

Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Diamantino
Diamantino – MT

Elivania Toledo Rodrigues

Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Ciências da Saúde, Departamento de Medicina
Cáceres – MT

RESUMO: Este artigo foi construído com o objetivo de apresentar uma revisão sistemática dos últimos dez anos acerca da Inteligência Emocional (IE) no âmbito da Educação Superior no Brasil. O qual foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e descritiva, com a utilização da técnica de mapa conceitual e mental para sistematização dos dados. Sendo que os resultados alcançados foram analisados por meio do método hermenêutico com aplicação da triangulação metodológica dos dados. Os quais apontam que a inteligência emocional passou a partir de 2000 a fazer parte do currículo universitário nos mais diversos aportes. Assim, descreve-se que por meio do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto acadêmico se torna possível uma formação acadêmica capaz de contribuir para o desenvolvimento humano dotado de habilidades e competências para atuação profissional futura. A inteligência emocional muito propagada no meio educacional é um dos pilares da educação inovadora com vista a formação de profissionais capazes de controlar suas emoções agindo de maneira equilibrada e com senso de busca de resolução para os eventuais problemas que possa enfrentar. Os resultados demonstraram que a inteligência emocional corresponde a uma teoria que se aplica na educação com o intuito de promover o processo de formação profissional com

segurança, autonomia e desenvolvimento de habilidades hoje elementares para o sucesso de qualquer profissional. Conclui-se que a inteligência emocional tem sido aplicada no contexto universitário para que acima de tudo os acadêmicos sejam no futuro dotados de equilíbrio; visão holística do mundo, do trabalho e da sociedade onde está inserido, provocando transformações significativas nos processos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: inteligência emocional, educação superior, formação acadêmica.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história o homem aprendeu a desenvolver suas habilidades cognitivas na descoberta de muitas ciências que no nosso tempo são valorizados e estudados em diferentes centros de educação, médio e superior. É reconhecível e fácil observar que, na maioria das universidades, as pessoas escolhem carreiras que, além de fornecer novo e amplo conhecimento, tem sua satisfação pessoal e econômica supridas.

Por outro lado, as buscas pela compreensão do desenvolvimento humano oportunizaram grandes estudos teóricos-filosóficos que resultaram em relevantes teorias no campo das ciências naturais e biológicas quanto das ciências humanas e sociais. Trazendo concepções do ser humano e seu processo de aprendizagem, respeitando etapas de desenvolvimento biológico e cognitivo.

Neste sentido surge a indagação sobre a inteligência emocional e sua presença no universo acadêmico: Como a inteligência emocional tem sido desenvolvida no universo acadêmico? O que motivou esta investigação de cunho bibliográfico com o objetivo de apresentar uma revisão sistemática acerca da inteligência emocional no âmbito da Educação Superior no Brasil.

Vale reforçar que em tempos atuais é preciso se pensar no desenvolvimento integral da pessoa, pois a sociedade do Séc. XXI frente a constantes mudanças, em ritmo acelerado afetam as dimensões das nossas vidas. E isto nos leva por vezes a ficar marcados por estresses que devem e precisam ser trabalhados no contexto escolar com a potencialização da vertente emocional.

Assim, a competência emocional tem papel fundamental no planejamento de transformação educativa. Logo, o professor precisa também estar preparado emocionalmente para a sua prática educativa. Pois, a condição emocional do professor influencia nos processos de aprendizagem, saúde, na qualidade interpessoal e no rendimento acadêmico.

A Teoria da Inteligência Emocional de Goleman (1995) corresponde ao subconjunto da inteligência social e envolve a capacidade de monitorar as emoções, levando o homem a guiar seu pensamento e as ações. Tem como base a capacidade humana de persistir num objetivo e criar motivação para si próprio, a partir dos

fundamentos da empatia, motivação, autorregulação e autoconhecimento, como reforça Marçon (2014).

Desenvolver competência emocional requer a liberação de “velhos hábitos de pensamentos, sentimentos e ações que estão profundamente arraigados. Para que venha a funcionar, um processo como este requer motivação, esforço, tempo, apoio e prática contínua” como descreve Marques (2012, p. 23).

No campo da educação ela relaciona a capacidade de agir emocionalmente com a inteligência, exercendo o controle das emoções. E, representa papel fundamental no processo educativo no contexto atual, pois para sobressair nesta era tecnológica é preciso ter um perfil transformador.

No tocante ao contexto da educação superior muitos estudos estão sendo desenvolvidos nos últimos anos sobre a inteligência emocional, dentre os quais destacam-se os utilizados neste estudo como fonte de coleta de dados secundários atendendo a categoria de análise previstas e suas respectivas unidades.

Ala (2011) desenvolveu seu aporte recordando que frente ao mundo globalizado o educador do ensino superior deve trabalhar a competência emocional dos acadêmicos com vistas a reduzir a marcante deficiência dos profissionais em gerir as emoções.

Enfatiza neste contexto que os referidos docentes precisam conhecer a importância da IE e aplicá-la na sala de aula em prol do sucesso acadêmico e profissional.

Já Andrade Neta; Garcia; Gargalho (2008, p. 20) realizaram uma aproximação teórica e empírica quanto a IE no âmbito acadêmico concluindo que não tem havido um interesse científico no âmbito brasileiro. Sobretudo, pelos cursos de pós-graduação. Diferente de outros países, no Brasil, os autores asseguram que há “resistência à aceitação da IE como um novo construto para contribuir à explicação da natureza da inteligência humana”.

Relembra Boeira (2013, p. 01) em seu artigo que IE é um tema recente onde se percebeu que estas são “habilidades distintas e de extrema importância, pois, tem influência no controle das emoções e através da utilização da IE o indivíduo passa a gerenciá-las de forma a entender o que acontece consigo e com o outro”.

O estudo realizado por Cardoso (2011) apresenta resultados significativos no campo acadêmico, pois, aplicou para acadêmicos a estratégia de *coping*, que compreende esforços cognitivos comportamentais frente a situação problema, acontecimentos fora da rotina. E, descreveu a partir das dimensões da IE um perfil de estudantes universitários, alcançando dados relevantes para a academia.

Na mesma linha Sousa; Dias (2011) aplicaram testes de IE aos acadêmicos detectando que há significância entre o desempenho acadêmico com níveis superiores de IE.

Por fim, Rosiak (2013) aponta que o uso da IE como ferramenta estratégica para o alcance do sucesso profissional contemporâneo. Deixando evidente que está precisa ser trabalhada no período de formação profissional.

Vale destacar a partir de Marques (2012) que em tempos atuais é preciso se pensar no desenvolvimento integral da pessoa, pois a sociedade do Século XXI frente as constantes mudanças, em ritmo acelerado, afetam as dimensões da vida humana. E isto leva por vezes a provocar estresses que devem e precisam ser trabalhados no contexto escolar com a potencialização da vertente emocional.

Retrata Luzuriaga (2015) que para atender ao preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quanto a uma formação acadêmica com conhecimentos acadêmicos e habilidades socioafetivas, o desenvolvimento da inteligência emocional no ensino superior é um dos caminhos para que alcançar resultados onde os futuros profissionais sejam seres humanos plenos e trabalhadores efetivos.

Assim, a inteligência emocional tem papel fundamental no planejamento de transformação educativa; o que exige de o professor estar preparado emocionalmente para a sua prática educativa. Pois, a condição emocional do professor influencia nos processos de aprendizagem, saúde, na qualidade interpessoal e no rendimento escolar. E, por conseguinte no desenvolvimento humano.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Corresponde a um estudo bibliográfico com abordagem descritiva, construído a partir de dados levantados em fontes bibliográficas, como explica Gil (2008).

Sendo selecionados vinte e dois (22) artigos científicos disponíveis no *google acadêmico* que abordam sobre o objeto de estudo, sendo que quinze (15) subsidiaram a construção teórica introdutória.

Os demais, num total de sete (07) que tratavam diretamente sobre o objeto deste estudo foram selecionados para a extração de dados teóricos relevantes para compor os quadros descritivos para análise de conteúdo. Os quais seguem organizados por categoria e unidades de interesses conforme previsto no campo metodológico deste estudo. Sendo que estes correspondem ao estado da arte sobre a temática, referente aos estudos dos últimos dez anos no Brasil, conforme o quadro disponível abaixo:

N	AUTOR/DATA	TÍTULOS	DESCRITORES
1	ALA, Fabiana G. A.	Inteligência emocional aplicada ao ensino superior	Capitalismo, Educação, Inteligência Emocional
2	ANDRADE NETA, N.F.; GARCIA, E. G.; GARGALLO, I.S	A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica	Inteligência emocional; Pesquisa exploratória; Pós-graduação; Brasil
3	BOEIRA, M. Z.	A inteligência emocional no ensino superior	Inteligência Emocional; Emoções; Ambiente Educacional
4	CARDOSO, C.P.C.	Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários.	Coping, Inteligência Emocional, Estudantes Universitários
5	MARQUES, M.F.G.	Concepção de Inteligência Emocional em Contexto Educativo e Profissional: Estudo Sobre uma Universidade Angolana	Inteligência emocional, concepção, formação, universidade angolana
6	SOUSA, A.B.; DIAS, J.H.	Inteligência emocional e desempenho acadêmico em estudantes do ensino superior.	Inteligência emocional (IE), estudantes do ensino superior, desempenho acadêmico
7	ROSIK, S. P	A inteligência emocional, como ferramenta na obtenção do sucesso profissional	Inteligência Emocional. Sucesso Profissional. Empresa.

Quadro 01. Artigos científicos selecionados sobre Inteligência Emocional (Brasil, 2008-2018).

Fonte: artigos científicos dos últimos dez anos publicados no Brasil, 2008-2018.

A Coleta de dados ocorreu a partir da seleção atendendo ao estado da arte, que corresponde à:

(...) compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1989, p. 3).

Sendo selecionadas as informações constantes nas produções científicas, onde a coleta foi realizada e organizada por categorias de interesses correspondendo inicialmente à conceituação de IE, uma breve contextualização da mesma na ES, sua aplicabilidade, seus reflexos e resultados alcançados na ES e na formação acadêmica.

Foram utilizados mapa mental e mapa conceitual para apresentação dos resultados. O Mapa mental que segundo Hermann, Bovo (2005, p. 4) corresponde a um “[...] diagrama hierarquizado de informações, no qual podemos facilmente identificar as relações e os vínculos entre as informações”. E, o Mapa conceitual segundo Moreira (2011, p. 17) “[...] representa uma reunião de conceitos ou associações entre estes que o indivíduo correlaciona sobre determinado tema, organizados na

estrutura cognitiva de uma forma muito particular”.

Os dados sistematizados foram analisados por meio do método hermenêutico que segundo Guba e Lincoln (1989, p. 50-51) “é um processo de construção e de interpretação hermenêutica de um determinado grupo, através de um vai e vem constante entre as interpretações e reinterpretações sucessivas dos indivíduos.”

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões que seguem foram respaldadas no levantamento de dados bibliográficos e estudos científicos que embasaram as discussões dos mesmos, permitindo a compreensão de como tem sido trabalhada a IE no contexto da educação superior no Brasil, e assim, apresentando um panorama sobre a temática nos últimos dez anos.

Em princípio foram extraídos dos artigos selecionados trechos que tratam da conceituação de Inteligência Emocional, e os autores apresentaram uma conceituação de inteligência emocional respaldada em Golemann (1995) teórico que reformulou a primeira ideia apresentada, alcançando o prêmio de *best seller* com seu livro publicado.

Destaca-se que estas conceituações se respaldam com outros autores contemporâneos como Matsukuma (2017); Marques (2012) e outros. Todos se referindo a capacidade do indivíduo em controlar seu emocional frente aos desafios colocados, observe a figura 01.

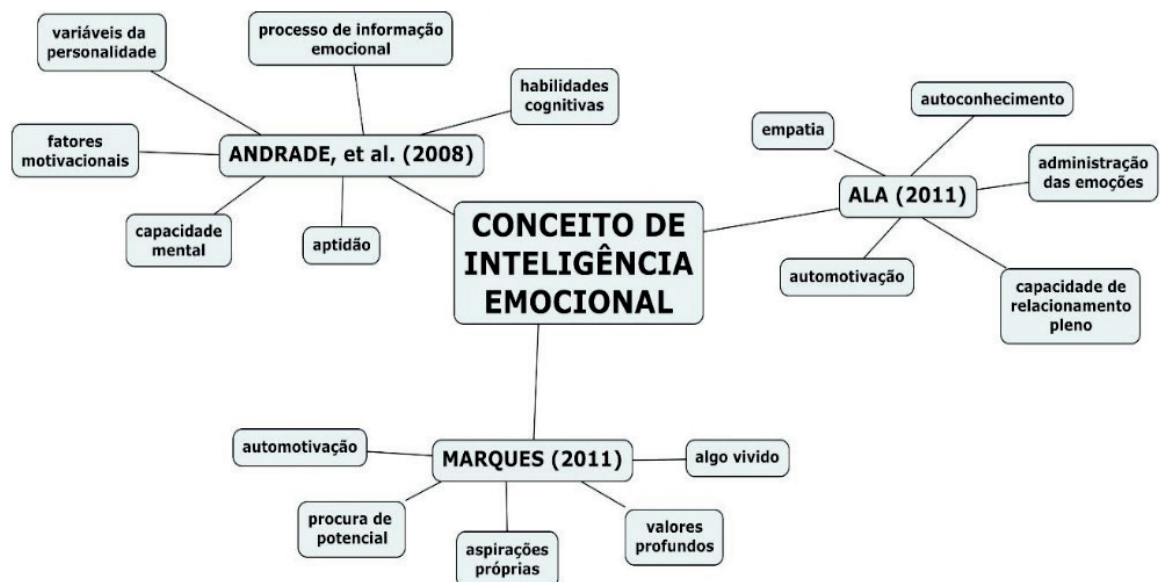


Figura 01. Mapa mental da conceituação de Inteligência Emocional.

Fonte: Autoras, 2019.

O mapa mental com descritores abordados pelos autores Andrade et al (2008); Ala (2011) e Marques (2011) IE demonstra que é um estado ou capacidade

emocional do ser humano de autoconhecer-se, praticar empatia dentre outros valores e potenciais aplicados a partir de informações emocionais que desencadeiam habilidades cognitivas, aptidão, valores profundos e aspirações próprias como bem descreveu Golemann (1995).

Assim, a inteligência emocional tem papel fundamental no planejamento de transformação educativa; o que exige de o professor estar preparado emocionalmente para a sua prática educativa. Pois, a condição emocional do professor influencia nos processos de aprendizagem, saúde, na qualidade interpessoal e no rendimento escolar. E, por conseguinte no desenvolvimento humano.

No tocante a IE no contexto universitário, os dados coletados, e sistematizados na figura 02 reforçam a prévia compreensão do quanto é fundamental para o processo de formação profissional.

Os autores referenciados transparecem que há um consenso quanto ao papel da IE na educação do homem, inclusive destacando que os próprios acadêmicos a reconhece como essencial, porém ainda é preciso implementar estratégias para que os acadêmicos passem a adotar a competência emocional e habilidades para sua atuação no mundo globalizado.

As contribuições dos autores oportunizaram a construção de um mapa conceitual sobre a IE no contexto acadêmico, observe:



Figura 02. Mapa conceitual sobre Inteligência Emocional no CONTEXTO universitário.

Fonte: Autoras, 2019.

Tem-se que frente as constantes mudanças e influências globais há a necessidade de ser equilibrado. E isto, é possível com a presença e aplicabilidade da IE na universidade para que desenvolva competências pessoais e sociais. Marçon (2014) também tem esta mesma linha de pensamento, que acompanha o teórico aqui destacado: Golemann (1995).

Mas, ao evidenciar os reflexos da IE no âmbito acadêmico, fica uma preocupação eminente, visto que como se segue na figura 03 os autores deixam claro as limitações

e aplicabilidade destas inteligências tão elementares na formação acadêmica.

Faz-se aqui uma reflexão, pois muito se fala nos paradigmas da pós-modernidade mais ainda hoje, as práticas didáticas vivenciam paradigmas tradicionais. Porém, diante das novas exigências da Sociedade do Conhecimento, do competitivo mercado de trabalho e da importância de saber viver em grupo. Mais como destacado pelos autores um dos pilares para este sucesso, no caso a IE não é efetivada neste processo de formação como deveria ser.

Ainda cabe complementar que a construção do autoconceito se refere às atribuições que a pessoa, o constructo autoconceito se refere às atribuições que a pessoa faz a respeito de si mesma, como ela se percebe e o que ela pensa sobre sua própria capacidade. Harter assinala que o autoconceito é construído nas interações e pode ser alterado ao longo da vida de acordo com experiências significativas (FERREIRA, 2011).

Na mesma direção, Candieux (1996) define o autoconceito como um conjunto de atribuições cognitivas que um indivíduo faz a respeito de si, das suas características pessoais e de seu comportamento em situações objetivas. O autor refere que o autoconceito envolve a avaliação que a criança faz a respeito de si mesma de um modo global, como também atribuições que faz de características específicas do seu modo de ser.



Figura 03. Mapa conceitual sobre os REFLEXOS da Inteligência Emocional no âmbito universitário.

Fonte: Autoras, 2019.

É preciso então que as práticas pedagógicas dos professores tendem a absorver o paradigma inovador, para atender estas novas necessidades dos alunos; assim como o papel do professor também passa por um processo de mudança, onde estes além de reformularem as suas práticas, têm que mudar o seu modo de agir, pensar, de se relacionar e se envolver com os seus alunos e com o âmbito educacional.

Inclusive como aponta Luzuriaga (2015) esta é uma meta prevista pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Onde o acadêmico deveria receber uma formação acadêmica com conhecimentos acadêmicos e habilidades socioafetivas, o desenvolvimento da inteligência emocional no ensino superior é um dos caminhos para que alcançar resultados onde os futuros profissionais sejam seres humanos plenos e trabalhadores efetivos.

Destacam os autores selecionados na figura 04 abaixo que os resultados alcançados na universidade quanto trabalhado a IE promovem um profissional capaz de sobressair-se frente aos imprevistos emocionais. Assim, é possível afirmar que a afetividade contém uma função essencial no processo de desenvolvimento de personalidade, e este, por sua vez, constitui-se sob a alternância dos comandos funcionais.

Esses avanços no desenvolvimento do conhecimento de si mesmo estão relacionados com as crescentes capacidades cognitivas e com as interações sociais que o acadêmico mantém, que são cada vez mais ricas e diferenciadas.

Assim, dentro desta percepção Marques (2012, p.1) assevera que “[...] em toda teoria pedagógica há uma determinada concepção de sociedade, que, por sua vez, também implica em uma concepção de educação e ensino, destacamos o papel do conhecimento e da educação no processo de formação humana”.

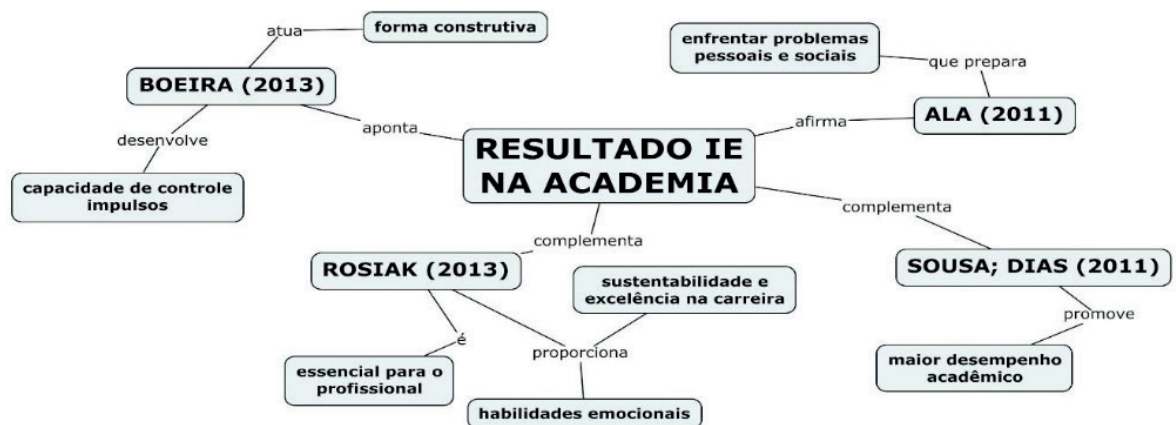


Figura 04. Mapa conceitual sobre RESULTADOS de Inteligência Emocional no âmbito universitário.

Fonte: Autoras, 2019.

Resta argumentar que a IE interfere diretamente na condição de vida e modo de agir dos indivíduos, sobretudo no ambiente escolar onde se recebe uma gama de informações que podem ou não levar os indivíduos a uma tomada de decisão para seu futuro sucesso. Assim, o desenvolvimento emocional deve estar atrelado ao desenvolvimento das habilidades e competências que a inteligência múltipla promove, bem como ao equilíbrio da inteligência emocional.

4 | CONCLUSÕES

As exigências educativas da sociedade estão relacionadas a diferentes aspectos da vida, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, ao trabalho, ao desenvolvimento cultural e ao lazer, bem como as dimensões previstas na inteligência emocional.

Pensar sobre a construção do conhecimento revela que se constitui em saltos, mudanças abruptas, rupturas, mas também em recorrência e alternâncias, decorrentes da observação e compreensão que oferecem qualidade nova ao que anteriormente se entendia como estabelecido, incorporando algumas de suas partes, agora numa perspectiva cada vez mais ampla, mais estruturada, que dá conta de uma quantidade maior de elementos.

A inteligência emocional muito propagada no meio educacional é um dos pilares da educação inovadora com vista a formação de profissionais capazes de controlar suas emoções agindo de maneira equilibrada e com senso de busca de resolução para os eventuais problemas que possa enfrentar.

Assim, ao apresentar esta revisão sistemática acerca da inteligência emocional no âmbito da Educação Superior no Brasil ficou evidente que esta prática ainda está muito aquém do necessário e desejado, principalmente por acreditar que por meio do desenvolvimento da Inteligência Emocional possa se alcançar a formação de um profissional com habilidades e competências para atuar no mercado de trabalho hodierno.

Porém, o que se observou são poucos estudos científicos que tratam do assunto no Brasil e dentre estes quase em sua totalidade afirmam que os docentes brasileiros ainda não estão preparados atuar a partir da Inteligência Emocional, buscando desenvolver nos acadêmicos habilidades emocionais, garantindo condições para resolver problemas pessoais e sociais.

Isto posto, fica uma reflexão no âmbito acadêmico quanto a veemente e emergente necessidade de mudança no paradigma educacional, sobretudo por concluir que a inteligência emocional tem sido aplicada no contexto universitário para que acima de tudo os acadêmicos sejam no futuro dotados de equilíbrio; visão holística do mundo, do trabalho e da sociedade onde está inserido, provocando transformações significativas nos processos sociais.

REFERÊNCIAS

ALA, Fabiana Guerra. Inteligência emocional aplicada ao ensino superior. **Revista de Trabalhos Acadêmicos**, nº. 03, Jornada Científica, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=1reta2&page=article&op=viewarticle&path%5b%5d=314>. Acesso em janeiro de 2019.

ANDRADE NETA, NF.; GARCIA, E.; GARGALLO, IS. A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. **Psicol. Argum.** 2008, jan. /mar., 26(52), 11-22.

BOEIRA, M. Z. **A inteligência emocional no ensino superior.** 2013. (webartigo). Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-inteligencia-emocional-no-ensino-superior/114469>. Acesso em janeiro de 2019.

CARDOSO, Cristina P. C. **Inteligência emocional, estratégias de coping em estudantes universitários.** (Dissertação) Universidade Fernando Pessoa, 2011.

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

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence.** New York: Bantam Books, 1995.

GUBA, E.S.; LINCOLN, Y. S5. **Fourth generation evaluation.** Newbury Park: Sage, 1989.

HERMANN, Walther; BOVO, Viviani. **Mapas Mentais: Enriquecendo Inteligências.** Campinas, 2005.

LUZURIAGA, Rocio Fragoso. Inteligência emocional e competências emocionais no ensino superior, o mesmo conceito? **Rev. Iberoam. Educ. Super.** Vol. 6, n. 16, México Mey, 2015.

MARÇON, Stela Tavares. **A importância da inteligência emocional no ambiente corporativo.** (TCC) Curso de Administração de Empresas da Faculdade de Pindamonhangaba, 2014.

MARQUES, E.C. A importância da inteligência emocional na vida do profissional. **Revista das Faculdades Integradas Claretianas**, n. 5, janeiro/dezembro de 2012.

MARQUES, M.F.G. **Concepção de inteligência emocional em contexto educativo e profissional: estudo sobre uma Universidade Angolana.** (Dissertação) Mestrado em Educação, Campus Morro Belo, 2011.

MATSUKUMA, N.A; BERNARD, A.J.B. Inteligência Emocional no trabalho de Tecnologia da Informação: um estudo de caso. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística.** Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento Vol. 6, n. 6, setembro de 2017. São Paulo: Centro Universitário Senac, ISSN 2179-474X. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/>. Acesso em julho de 2018.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo. Editora livraria da Física, 2011.

ROSIK, Silvana Paula. **A inteligência emocional, como ferramenta na obtenção do sucesso profissional.** (Monografia). Departamento Acadêmico de Gestão e Economia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento.** Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOUSA, A.B.; DIAS, J.H. Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico em Estudantes do Ensino Superior. **Interações**, n. 21., 2.sem., 2011. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/330>. Acesso em janeiro de 2019.

LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DA RECEPÇÃO DO POEMA DO AUTOR CRAVEIRINHA, COMO SUBSÍDIO PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA E DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

Data de aceite: 02/01/2020

Altair Sofientini Ciecowski

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras PPGLetras da Universidade do Estado de Mato Grosso

Campus Universitário de Sinop – MT

Email: altairart@yahoo.com.br

Amarildo Bertasso

Especialista em Coordenação Pedagógica/UFMT – MT

Escola Estadual Oscar Soares

Juara – MT

Email: bertadin2016@gmail.com

RESUMO: Pretende-se por meio do presente trabalho demonstrar como as literaturas africanas de língua portuguesa, em especial a obra poética "Quero ser tambor" do escritor moçambicano José Craveirinha, são retratadas no livro didático do terceiro ano do ensino médio, bem como trazer à luz um relato de experiência pedagógica vivenciada por professores de língua portuguesa em uma escola estadual de ensino médio de Juara/MT que, consoante a análise da obra de Craveirinha, realizaram com suas respectivas turmas de regência, estudos acerca da história de Moçambique. O poema, que faz parte do livro Karingana (1974), constituiu-se como elemento fulcral para que

os alunos participantes da pesquisa pudessem adentrar-se no universo da rica literatura africana. Além das discussões sobre aspectos históricos e geográficos de Moçambique, foi possível conhecer mais sobre a vida e a obra de José Craveirinha, um dos maiores escritores da literatura moçambicana. Experiência indelével, certamente, foi para todos os alunos conhecer a luta do escritor em prol de um país mais livre e democrático. Ao fim e ao cabo concluiu-se que o poema do escritor moçambicano se notabiliza como importante e riquíssimo subsídio para o aprofundamento das discussões, não somente da história, mas, sobretudo, do processo de construção identitária desse país da África Austral. Para o presente estudo, empregou-se o método bibliográfico, dialogando-se, entre outros, com os autores Pires Laranjeira (1995) e Cremilda de Araújo Medina (1987) notórios pesquisadores das literaturas africanas de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. José Craveirinha. Tambor. Moçambique. Identidade.

AFRICAN LITERATURES OF PORTUGUESE LANGUAGE IN HIGH SCHOOL: A REPORT OF RECEPTION BY THE CRAVEIRINHA'S POEM AS A SUBSIDY FOR STUDYING HISTORY AND IDENTITY PROCESSES IN MOZAMBIQUE

ABSTRACT: It is intended through the present work demonstrate how African literatures of Portuguese language, especially the poetic work "Eu quero ser tambor", by Mozambican writer José Craveirinha, are portrayed in the third year high school textbook, as well as bring to light a report of the pedagogical experience lived by teachers of Portuguese language in a state high school of Juara/MT that, according to the analysis of Craveirinha's work, they conducted, with their respective conducting classes, studies about the history of Mozambique. The poem, which is part of the book Karingana (1974), constituted as a key element for the students participating in the research could enter the universe of rich African literature. In addition to discussions on historical and geographical aspects of Mozambique, it was possible to learn more about the life and work of José Craveirinha, one of the greatest writers of Mozambican literature. Indelible experience, certainly, was for all students to know the writer's struggle for a freer and more democratic country. In the end it was concluded that the poem of the Mozambican writer stands out as an important and very rich subsidy for the deepening of the discussions, not only of the history, but above all of the process of identity construction of this southern African country. For the present study, the bibliographic method was used, dialoguing, among others, with the authors Pires Laranjeira (1995) e Cremilda de Araújo Medina (1987), notorious researchers of African literatures of Portuguese language.

KEYWORDS: Literature. José Craveirinha. Drum. Mozambique. Identity.

1 | INTRODUÇÃO

Os países africanos de língua portuguesa foram profundamente marcados por séculos de colonização portuguesa. No caso específico de Moçambique, que teve sua independência no ano de 1975, o país ainda enfrentou uma sangrenta guerra civil que provocou a morte de milhares de pessoas.

A literatura não se omitiu diante desse cenário. O escritor moçambicano José Craveirinha, por meio de seus poemas, denunciou as atrocidades sofridas, ao mesmo tempo em que lutava pela libertação de seu país e por uma moçambicanidade ou identidade nacional de seu povo.

Sabedores da riqueza dessa literatura e de sua importância para a compreensão das lutas a que se viram submetidos os povos africanos, resolvemos aprofundar nossos estudos sobre Moçambique com alunos de uma escola estadual de ensino médio do município de Juara/MT. Tendo como ponto de partida o poema "Quero ser tambor", de Craveirinha, foi possível adentrar-se no universo da conturbada história desse país da África Austral e entender melhor a busca incessante desse povo por uma identidade onde se encontrassem, mesmo após séculos de colonização portuguesa.

O poema de Craveirinha, que motivou nossa pesquisa, faz parte do livro didático dos alunos. Resolvemos, no entanto, dar uma amplitude maior à temática, fugindo

da superficialidade que o referido livro propunha como percurso de estudos.

2 | O POEMA “QUERO SER TAMBOR” E SEU EMPREGO NO ESTUDO DA HISTÓRIA E DO PROCESSO IDENTITÁRIO DE MOÇAMBIQUE

O poema do escritor Moçambicano Craveirinha “Quero ser tambor” ladeou a primeira edição do livro didático intitulado Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, (2017) dos autores Willian Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, voltado ao terceiro ano do ensino médio. A presença do poema no referido material didático possibilitou-nos contemplar alguns aspectos da história e cultura africana, notadamente de Moçambique, em consonância com a lei 10.639/03, mas, mais que isso, o que se evidenciou foi a oportunidade imperiosa de se trabalhar com os alunos não tão somente a história desse país, mas também o processo identitário do mesmo.

Na sequência apresentamos o poema sobre a qual nos debruçamos em nossa análise:

Quero ser tambor

Tambor está velho de gritar
Ó velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

E nem a flor nascida no mato do desespero.
Nem rio correndo para o mar do desespero.
Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero.
Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!
Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra.
Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra.
Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra!

Eu!
Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala.
Só tambor velho de sangrar no batuque do meu povo.
Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.
Ó velho Deus dos homens
eu quero ser tambor.
E nem rio e nem flor
e nem zagaia por enquanto
e nem mesmo poesia.

Só tambor ecoando a canção da força e da vida
só tambor noite e dia

dia e noite tambor
até à consumação da grande festa do batuque!

Oh, velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
só tambor!

(Craveirinha. In: Cremilda de Araújo Medina. *Sonha Mamana África*, 1987, p. 160).

Inicialmente, propomos às turmas que participaram do estudo, uma pesquisa sobre José Craveirinha. O escritor que nasceu no dia 28 de maio de 1922 no bairro da Mafalala, em Lourenço Marques (hoje, Maputo) capital de Moçambique e que devido às suas intensas participações políticas, esteve preso pela PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) de 1965 a 1969, período em que Moçambique encontrava-se ainda sob o jugo colonial português.

Os alunos descobriram que Craveirinha ganhou vários prêmios literários pelo conjunto de sua obra, dentre os quais destacou-se o Prêmio Camões, da literatura portuguesa. Segundo o pesquisador Laranjeira (1995), “Pode-se comparar Craveirinha como o poeta nacional moçambicano, no sentido em que Camões o é para Portugal”. O escritor foi o primeiro presidente da Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO), importante organização que foi fundada após a independência do país que se deu em 1975.

Dentre as várias obras publicadas pelo autor, destacamos junto aos alunos, o livro *Karingana ua Karingana* (1974), afinal, é exatamente nesta obra que se encontra o poema *Quero ser tambor*, objeto de nosso estudo. Conforme Medina (1987), a obra “saiu em Lourenço Marques em 1974, quando o autor estava na Tanzânia na frente da luta pela independência”.

O livro de poemas de Craveirinha remete a uma fase do autor onde sobressaem as temáticas envolvendo moçambicanidades e o processo identitário do país.

Ao nos aprofundarmos um pouco mais no poema, consoante o que nos propunha o livro didático e considerando o texto literário, iniciamos nossa intervenção. Após uma reflexiva leitura do poema, passamos a nos deter nas questões de interpretação que são propostas aos alunos. A primeira questão que nos chamou a atenção nomeia a obra a qual o poema foi extraído, bem como a data de sua publicação e refere-se, ainda, ao fator histórico, fazendo menção ao fato de que Moçambique teria sido uma colônia de Portugal. (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2017, p. 303).

Uma outra questão, logo abaixo, traz a seguinte formulação: “Moçambique conquistou sua independência política em 1975. Antes disso, Portugal considerava Moçambique como parte de seu território, e a língua e a cultura portuguesas eram impostas como meio de dominação política.” (p. 303)

Diante do exposto, tornou-se deveras compreensível o sentimento de pesar do

eu lírico, diante do sofrimento de seu povo com a dominação colonial portuguesa, conforme se observa na estrofe abaixo:

“Tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala.
Só tambor velho de sangrar no batuque do meu povo.
Só tambor perdido na escuridão da noite perdida”.

Reportamo-nos ainda, junto aos alunos, acerca do processo histórico de Moçambique. Iniciamos com informações sobre a localização do país, população, bem como sobre os principais rios que banham a nação africana. Para adentrarmos no período colonial amparamo-nos na obra *As revoluções africanas*, do pesquisador Paulo Fagundes Visentini. Segundo o autor (2012, p. 89), “A ‘descoberta’ da atual região de Moçambique por parte dos portugueses deu-se em 1498, iniciando a longa presença europeia no litoral africano”.

Nossas pesquisas levaram-nos a conhecer melhor como se deu o processo de colonização de Moçambique. Opressão, preconceito e injustiças foi o que pode ser observado por ocasião da colonização no país africano. O brado de liberdade do eu lírico agora passou a fazer mais sentido para os alunos:

Tambor está velho de gritar
Ó velho Deus dos homens
deixa-me ser tambor
só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Somado a isso, uma outra questão formulada pelo já mencionado livro didático que nos levou à reflexão, foi: “O que representa o tambor para a cultura africana e moçambicana, em particular?” (p. 303).

Passamos então, juntamente com os alunos, a conhecer melhor sobre a luta pela independência de Moçambique. Um dos movimentos que mais se destacaram nessa luta foi a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) que tendo-se configurado a partir da união de três outros movimentos nacionalistas: Udenamo (União Democrática Nacional Africana de Moçambique), Unami (União Nacional Africana de Moçambique Independente) e Unam (União Nacional Africana de Moçambique), teve em Samora Machel, seu maior líder contra a dominação portuguesa. Machel foi, após a libertação em 1975, o primeiro presidente do país.

A Frelimo, empregou um discurso estratégico contra o colonialismo português, buscou associar as questões da identidade africana, na luta contra o domínio colonial. Buscava-se, assim, fortalecer os laços nacionalistas no país.

Nessa esteira, ficou claro para todos o significado de ‘ser tambor’ no poema. Refere-se à formação da identidade moçambicana.

3 | CONCLUSÃO

Ao propor a análise do poema de José Craveirinha aos alunos de terceiro ano de ensino médio, percebeu-se que o mesmo se configurou como elemento fulcral para possibilitar o entendimento acerca da história de Moçambique, principalmente no que tange ao período colonial e à luta que se deu pela libertação do país. Craveirinha teve uma participação ativa nessa luta anticolonialista e sua obra retratou, conforme observamos em nosso estudo, a necessidade de busca por uma identidade nacional.

REFERÊNCIAS

CEREJA, Willian; DAMIEN, Christiane; VIANNA, Carolina Dias. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

LARANJEIRAS, Pires. **Literaturas Africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Edições epopeia, 1987.

VISENTINI, Fagundes Paulo. **As Revoluções Africanas. Angola, Moçambique e Etiópia**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MÉTODOS INOVADORES NO PROCESSO DE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE: UMA ANÁLISE COM TURMAS DOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE COMUNIDADES CARENTES NO ENTORNO DE CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA - PA

Data de aceite: 02/01/2020

Danilo Marcus Barros Cabral

Instituto federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

Conceição do Araguaia - Pará

RESUMO: Tem - se na presente pesquisa um fator enérgico para que fosse consolidada sua realização, ou seja, o desejo constante de ver uma terra se transformar na mais autêntica harmonia educacional. Com um nível elevado de questionamentos foram recolhidos dados em pequenas comunidades no entorno da cidade de Conceição do Araguaia - Pará, com alunos dos quintos anos do ensino fundamental, onde foi revelado que, os eventos modernos de letramentos contextualizados às informações constantemente atualizadas levam desenvolvimento urbanístico junto aos avanços tecnológicos ao cidadão de pequenas comunidades. Com pareceres didáticos foi feita a constatação de caminhos precisos e fáceis, que aliados à consciência política, trarão à sociedade, fórmulas de integrações socioeducativas com a finalidade de evoluir a qualidade de vida da população.

PALAVRAS-CHAVE: Transformação. Futuro. Desenvolvimento. Avanço

INNOVATIVE METHODS IN THE READING, WRITING AND ORALITY PROCESS: AN ANALYSIS WITH 5TH YEARS OF THE FUNDAMENTAL EDUCATION OF NEEDED COMMUNITIES IN ARAGUAIA CONCEPTION - PA

ABSTRACT: This research has an energetic factor to consolidate its realization, that is, the constant desire to see a land become the most authentic educational harmony. With a high level of questions, data were collected in small communities around the city of Conceição do Araguaia - Pará, with students from the fifth grade of elementary school, where it was revealed that modern events of contextualized literacy to constantly updated information lead urban development. together with technological advances to the citizen of small communities. With didactic opinions was made the finding of precise and easy ways, which allied to the political conscience, will bring to society, formulas of socio-educational integration with the purpose of evolving the quality of life of the population.

KEYWORDS: Transformation. Future. Development. Advance

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos convictamente que se norteiam equívocos quanto ao processo de inclusão social no que se refere à educação para grupos minoritários e/ou grupos isolados dos centros urbanos. Conclui-se também, que a prática ideal de letramento provém de estruturas que competem às diversas situações contextuais, o que se comprova cientificamente que o ensino da leitura e da escrita, onde se requer necessariamente a inclusão do aspecto oral em primeiro lugar, torna-se enfático quando se trata de um convívio extremamente urbanístico, ao mesmo tempo em que devem ser respeitadas as diferenças culturais de cada indivíduo.

A massa metropolitana, no que se refere ao cotidiano maiúsculo de opções de entretenimento e entendimento cultural, torna-se essencial pelo exercício mental de leitura em que o indivíduo está submetido sem que o próprio perceba as vantagens do aprendizado na prática situacional. É importante que se deixe claro, que o processo educativo com referencia ao letramento sofisticado e urbanístico, não quer que se encerrem os pequenos grupos já existentes, considerando suas respectivas culturas e modos de vidas essenciais para o desenvolvimento intelectual de seus habitantes, o que se propõe, são formas e direcionamentos de ensino levando em consideração o avanço tecnológico dos grandes centros para que se considerem os vários contextos de leitura escrita e oralidade, sem que sejam extintos os referentes grupos minoritários.

A inclusão no processo intercultural e tecnológico, quando se trata de situações práticas da sociedade, eleva o educando a um patamar em que ele se dignifica pela constante atualização dos sistemas que proporcionam a comprovação do aprendizado.

Há de ressaltar que o letramento não se resume às regras normativas da escola, configura-se como práticas sociais e eventos que vão além da escrita, leitura e oralidade, ou seja, ensinar os processos didaticamente inovadores em relação ao contexto real da situação faz com que se assimilem tecnologias urbanísticas modernas, de maneira que haja uma rápida inclusão do indivíduo ao processo de avanço educacional.

Uma mudança significativa nos procedimentos metodológicos de compreensão leitora e de habilidade com a escrita, transferindo os eixos científicos e tecnológicos do progresso social e levando em consideração os diversos contextos orais para o ensino-aprendizado, configura-se essencial ao acompanhamento da sofisticação de uma sociedade moderna que sofre períodos constantes de mutação.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve caráter qualitativo, no que se refere à inferência de comportamentos, pois visou à exploração com o intuito de se obter resultados para a tomada de decisão quanto aos direcionamentos corretos das práticas sofisticadas de letramento, como também caráter quantitativo porque apontou a intensidade das atitudes das pessoas destes grupos em relação aos vários eixos educacionais. Focalizando os campos da pesquisa, foram escolhidos assentamentos que estão no entorno da cidade de Conceição do Araguaia – Pará.

No processo de investigação, foram entrevistados todos os estudantes que estão no processo educacional especificamente no quinto ano do ensino fundamental, fazendo uma comparação entre os suportes necessários ao contexto de letramento educacional com as respectivas culturas e objetos disponíveis na realidade atual, todo esse trabalho foi feito destacando e buscando o convencimento participativo à essência da mudança. O trabalho consistiu em descobrir inicialmente o hábito e o contato que esses habitantes têm com a leitura e a escrita, portanto, foram distribuídos em primeira instância questionários, cujos ícones das questões foram distribuídos em gêneros como: revistas diversas atualizadas, bíblia, jornais impressos e virtuais (reportagens), receitas de culinária, bulas de remédio, manuais de instruções, gibis, embalagens, letras de músicas, literatura, e-mails, ofícios, panfletos e propagandas em geral, assim como também, processos formais e correspondências do cotidiano relevando a frequência, intensidade e necessidade do uso da comunicação por escrito e quais são os assuntos mais discutidos diariamente. Explicitando, foi investigada, a vivência cultural de cada indivíduo e como foram as formas de contato de cada um em relação à escrita e à leitura, associados aos seus próprios contextos e situações práticas orais dentro e fora da escola. Ademais, a sindicância visou explorar a expectativa de cada morador dessas zonas isoladas em relação à vivência urbanizada de seus setores e o que eles pretendem que venham a auxiliá-los para o aprendizado contextualizado ao avanço científico e tecnológico. Essas propostas foram ao encontro dos propósitos específicos de transações metropolitanas que foram expostos acima, a fim de que se exorte a todos à busca de um ensino especializado. Quanto ao processo administrativo escolar foram investigados a frequência dos alunos nas aulas, descobrindo automaticamente os motivos de quem não frequenta, os suportes pedagógicos, suportes tecnológicos, biblioteca, incentivo a leitura e esforço para melhorias por parte da equipe escolar.

Aprofundando a pesquisa, o questionário teve perguntas aos estudantes em relação ao incentivo ao estudo, infraestrutura escolar (ambiente de trabalho e estudo, acervo literário e internet), alimentação, ajuda de custo, importância do futuro profissional, autoestima, perspectiva de vida, convívio familiar, interação

família-escola e principalmente se foi feita uma relação dos conteúdos de leitura, literatura e produção textuais aliados às situações práticas de seus cotidianos. A partir disso, durante o processo de pesquisa foram feitas simulações de vários modos de urbanização dessas zonas, como por exemplo: mostra de teatros (cines), mostra de notícias e marketings atualizados através de softwares sofisticados, revistas e periódicos modernos, simulações de processos tecnológicos nas mais diversas situações do cotidiano, tudo isso, a fim de que se acompanhe a reação das respectivas comunidades em uma possível modificação do processo de ensino/aprendizagem. Assim também, foi direcionado um questionário aos professores com as mesmas perguntas acrescentando tópicos como: reformulação bibliotecária com diversos gêneros literários, proveitosa formação continuada, suporte psicológico, assistência social, planejamento financeiro e principalmente a instigação às opiniões em restaurar modelos de didáticas de ensino alienados aos contextos socioculturais modernos.

3 | JUSTIFICATIVA

As motivações que devem levar ao auxílio e a transferência dos isolados a serem letrados sofisticadamente são baseadas no princípio da autoestima e principalmente na oportunidade que tem que ser dada a todos sem exceção.

Nos últimos tempos, tornou-se exorbitante a falta de ligação de pessoas carentes com a cultura urbanística social, fator primordial que facilitaria o modo delas agirem, debaterem, discordarem e até tomarem decisões. Tais pessoas, sem os devidos contatos e instruções, ficam retraídas no sentido de correrem atrás dos seus direitos em relação a todos os assuntos e até mesmo para uma educação contextualizada no que se refere ao letramento moderno de qualidade, onde a partir daí, contribuíam-se simultaneamente para o não discernimento dos grupos minoritários da sociedade como um todo e mudariam a concepção do letramento “dominante”, onde o ensino está interligado somente à adaptação das necessidades sociais do uso da escrita e leitura, para o letramento inovador e crítico, onde se resgata a autoestima e constrói fortes identidades. .

Acrescentando mais, as sociedades em processo de avanço científico e tecnológico, esperam e exigem pessoas astutas e corajosas, isso só é possível com pessoas que tenham capacidade de se expressarem melhor, de se mostrarem aptas aos discernimentos da escrita, leitura e oralidade, ampliadas aos diversos eventos do cotidiano, portanto, o ponto de partida para formação de uma sociedade sofisticada é o letramento contemporâneo trabalhado com rigorosidade, fazendo com que o ser humano se sinta encorajado e preparado para qualquer tipo de desafio, ou seja, concretizando os fatos específicos, certamente ele sentirá orgulho ao saber que

pode caminhar com suas próprias pernas e colocar o que é chamado de zonas rurais, assentamentos e outros pequenos grupos no meio da elite cultural, evidentemente não necessitando acabar fisicamente com esses locais.

Para uma nação globalizada e suportada em todos os aspectos sociais é preciso que as pessoas vivam em comunhão, e para que isso aconteça, todos terão de ter acesso às múltiplas formas de letramento com níveis de conhecimento elevado, obviamente respeitando as diferenças culturais. A conclusão, é que as pessoas dos pequenos grupos isolados, sendo elevadas a um patamar elitizado, não só, de escrita, leitura e oralidade contextualizadas, mas também, de eventos que vão mais adiante, conseguem somar para o avanço tecnológico e também para a salvação da humanidade.

Detalhando esta apologia, o contato desses indivíduos com um processo de letramento, que leva em consideração as práticas sociais de uma comunidade ativa, os levam à percepção da extrema importância da escrita e da leitura trabalhadas de formas contextualizadas, assim, alguns eventos de letramento como: leituras de sinais de trânsito, contato com nomes fixos de ruas e avenidas, contato com ofícios e processos formais e informais e o contínuo convívio com propagandas, instigam o aprendizado de forma mútua e participativa, causando o encaixe dos sistemas funcionais e progressivos associados aos ensinamentos escolares. Os eventos de letramentos modernos tanto fundamentam a progressividade educacional, quanto potencializam as comunidades com relação à cultura e à economia quando se coloca o indivíduo de zonas afastadas no convívio urbanístico contemporâneo.

Há de se enfatizar a importância das assinaturas de revistas e jornais, escritas e leituras de correspondências, recebimentos de contas, preenchimentos de cheques e cupons como usos funcionais, contextuais e/ou situacionais da escrita, assim como também, participações em igrejas e associações, participações efetivas nos processos das descobertas tecnológicas com uma série de atividades de eventos de letramento e as interações verbais referindo-se à oralidade que tem de ser exercitadas em casa com a família antes da entrada à escola. Todas essas opções devem ser incluídas nos processos didáticos de ensino, a partir de consciências políticas, e fará com que sejam desenvolvidos os grupos, que ainda são patenteados como isolados, no que se refere ao ensino e aprendizado acompanhados das exigências socioculturais modernas.

Todos esses modelos de “urbanização” dos grupos isolados fazem com que surjam lacunas ou dilemas de como se concretizar este fato na prática paralelizando as realizações desses processos inovadores de ensino, mas que propositalmente podem se resolver com atitude, comunitária, participativa e restauradora para o bem comum. O fator essencial de organização dos níveis práticos sociais, no que se refere ao ensino contextualizado às metrópoles, é exatamente o incentivo

a industrialização, comercialização, ruptura de barreiras tecnológicas, acesso à internet e aos serviços públicos em geral. Isso pode fazer com que se fortaleça a interação com sociedades contemporâneas urbanas, escolarizadas, burocratizadas e padronizadas pelo conhecimento científico e pelos efetivos meios de comunicação de massa (KLEIMAN, 1995). As práticas de um letramento inovador são ligadas às formas diversas de conhecimento e não podem ser compreendidas somente no âmbito escolar de uma comunidade distante da cidadania e da urbanização.

Essa inversão, que dita o fato de se urbanizar as pequenas comunidades, se justifica pelo fato de que: levar o cidadão de uma comunidade isolada aos centros educacionais das grandes cidades acabaria com a essência cultural dos pequenos grupos. As escolas do país falham ao considerar que os cidadãos destes grupos já estão conectados a escrita e a leitura aliadas às práticas urbanas, ao mesmo tempo em que desconsideram suas características individuais principalmente em relação à oralidade.

4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analistas, professores e pesquisadores atuantes em todas as áreas já comprovaram e é possivelmente de fato, que uma nação se torne desenvolvida tendo como base princípios educativos, ou seja, a propagação da instrução primária junto à oportunidade de o indivíduo apropriar-se da escrita e da leitura (levando em consideração os processos orais personificados) em um ambiente em que lhe demonstre todo um suporte didático, cultural e atualizado, são essenciais para expor minuciosamente um resultado positivo ao longo da vida.

O ser humano de qualquer classe ou espécie e a qualquer momento de sua história, em contato com a oportunidade de formas revolucionárias de letramentos e apoiado ao sistema político e pedagógico, se torna um cidadão letrado, impulsionado a dar um salto progressivo com vistas a uma vida ativa em todos os níveis sociais.

Gerando níveis éticos, o cidadão pode influenciar seus descendentes na prática do estudo baseando-se conscientemente no poder de compreensão de leitura e escrita em contextos tecnológicos, também pode fazer com que se transformem gradativamente as pequenas comunidades existentes e confirmar um futuro promissor a todos. Por isso, à globalização e avanço sociocultural, antes de tudo com soberania cristã, as formas de letramentos críticos, no que diz respeito à informação e aos diversos conhecimentos práticos, são formas de estar buscando mudanças significativas para que o ser humano viva em extrema qualidade de vida, pois segundo Freire,

“(...) o ato de estudar enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é a expressão

da forma de estar sendo seres humanos transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem. (Freire, 1989, p. 58-9),

Sobretudo, para se formatar esse indivíduo ou cidadão nos moldes destacados acima, é possível acrescentar, tendo como escopo os grandes artigos sobre formas de letramentos modernos, que há urgência na urbanização desses pequenos grupos no que se refere ao ensino contextualizado. Zonas de difícil acesso não têm utilitariamente em grande parte, uma movimentação comercial e industrial, onde é bastante facilitado o ato de comunicação (leitura e escrita), isso faz com que dificulte o trabalho de exercício mental do subconsciente humano, ou seja, nos grandes centros, em todo e qualquer tipo de comércio, existe em prioridade a realidade da comunicação com as pessoas através de: fachadas, stands, banners, outdoors, rótulos de mercadorias, maneiras de vender um produto oralmente etc. Portanto, uma pessoa que nasce e vive em zonas carentes sofre por não ter contato com um mundo letrado em todo o sentido literal, devendo-se haver necessariamente o entendimento e a contextualização do que é escrito, lido e falado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos chegar enfaticamente a um patamar dignificante no que se refere ao desenvolvimento de conversações nos mais diversos eixos culturais e tecnológicos, interpretações e produções textuais e já percebemos convictamente que ao mostrarmos os signos linguísticos fora do ambiente escolar ou forma obsoleta dos livros didáticos, programamos uma gama de sinônimos na cabeça dos estudantes que a partir do quinto ano do ensino fundamental já começam a compreender os diversos gêneros textuais relacionando assuntos diversos, ademais, científicos e técnicos a uma questão de interdisciplinaridade. A leitura, escrita e oralidade são processos essenciais necessários para qualquer progressão profissional.

Um exemplo prático interessante que evidencia este trabalho foi a fala da aluna Mariana dos Santos ao relatar que leu em uma revista de música e teatro na sala de aula a palavra “produção”, com a qual associou precisamente ao conhecê-la pela primeira vez em uma visita a um estúdio musical, ligado a um salão de beleza de grande porte (em uma metrópole) dos quais os proprietários eram casados, assim, ela pôde entender os infinitos significados contextuais que contém tal palavra. A palavra “produção” estava grafada tanto no estúdio quanto no salão de beleza do qual pode também se qualificar em estúdio, daí já entraria outro trabalho de significações. Entendemos também, que é preciso renovar, em uma leitura na sala de aula, as formas de conhecimento prévio das palavras em um texto, assim, os estudantes podem fazer inferências facilitando as compreensões em várias situações

do cotidiano.

Estamos em uma realidade cultural onde se vê muito pouco, porém, com protestos implícitos como este artigo, temos a possibilidade de escoar com facilidade a obrigação que tem as autoridades brasileiras com o nivelamento intelectual. A reclamação surge diante da necessidade de uma nação manter-se imune aos problemas críticos sociais, pois a educação é o ponto de partida para a organização em todos os setores. Essa elaboração de pensamento nos alegra infinitamente, pois a plebe, depois de cada protesto feito irá saber que parte da sociedade está em constante alerta.

Ainda existe e esperamos que nunca deixasse de existir mesmo que sejam poucas, pessoas comprometidas de fato com a educação e que não sejam essas as pessoas, as quais o poder gostaria de calar, através de qualquer uma das possíveis leis elaboradas de maneira quase absurda, subestimando em um ato, que às vezes parece brincadeira, a inteligência de todos os que lutam pela causa. Dessa forma, fica registrado uma das milhares de consciências do mundo que não se leva por qualquer atitude governamental .

A esperança de dignidade é regida pela única saída que o carente pode encontrar: O estudo, porém, o medo de que alguém, que só tenha bagagem cultural chegue ao ápice, pode atrasar a ação das autoridades, pois seria uma grande ameaça aos “princípios políticos” que conhecemos no Brasil de hoje.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M. **Sociedade Educação e Cultura**. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

CHAUÍ, M. **Cidadania cultural**. Novamérica, n 82. Rio de Janeiro, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** .23ªEd. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORPOS-TEXTO NA IMENSIDÃO DE HISTÓRIAS INCOMPLETAS: A SEXUALIDADE COMO DISPOSITIVO DE SENTIDOS

Data de aceite: 02/01/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Luiz Henrique Moreira Soares
Heitor Messias Reimão de Melo
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Maria Regina Momesso
Débora Cristina Machado Cornélio
Andreza de Souza Fernandes
Monica Soares
Carlos Simão Cury Corrêa
Valquiria Nicola Bandeira

RESUMO: Partindo dos pressupostos dos estudos *queer* e dos estudos de gênero, que reverberam o desejo de desconstruir a linguagem para que outros corpos e vivências caibam no caráter humano de sujeito, o presente artigo inscreve-se na tentativa de investigar o processo de construção das identidades de mulheres travestis e transexuais, protagonistas dos contos “Nascer é muito cumprido”, “Existir é dar um jeito” e “O corpo está de mudança”, que fazem parte da obra *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres* (2016), do escritor e jornalista pernambucano, Chico Ludermir. Ao narrar histórias de onze mulheres trans e travestis recifenses, a obra vislumbra-se em uma potente “poética do resto”, baseadas nas memórias e dores de corpos atravessados pelo

discurso – corpos transitórios e “encarnados” pela atividade literária, em sua capacidade de dar sentido aos amútiplos “resíduos de experiências fraturadas pela violência do vivido”.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres trans e travestis; Representação; Personagens; Poética do resto.

INTRODUÇÃO

O que pode um corpo-sujeito que excede as fronteiras? O que pode um corpo-sujeito que habita o espaço do atravessamento e do “resto”?

O “resto” é algo como o desalinho da completude. Aquilo que está além. Para além do completo. Excedido. Fragmento remanescente, *outside*. Mas a palavra “resto” é tão problemática quanto qualquer outra palavra que ambicione ter seu significado expandido. Desviar o olhar para o significado da palavra “resto”, que também deve ter algo a ver com “anonimato” e “desconhecimento”, poderia significar um “vestígio”, e até mesmo um “deslocamento”. O “resto” poderia designar, quando falamos de corpos, desejos e afetos, a parte selvagem e contrária, a fratura exposta da “ordem” e o que ela implica em corpos e vidas abjetas. Mas o que pode, afinal, um

corpo-sujeito, que antes de tudo é texto e discurso, uma tradução própria de outros modos de ser e estar no mundo?

Susan Sontag, ao escrever *A consciência das palavras*, em 2001, na ocasião em que recebia o Prêmio Jerusalém, o mais importante prêmio literário de Israel, reconhece que as palavras estão imbuídas de enormes cargas significativas e que elas significam historicamente. Assim a autora afirma:

Palavras significam. Palavras apontam. São flechas. Flechas cravadas na pele dura da realidade. E quanto mais portentosa, mais geral for a palavra, mais também se parecerá com um quarto ou um túnel. Elas podem expandir-se, ou bater em retirada. Podem impregnar-se de mau cheiro. Muitas vezes nos farão lembrar outros quartos, onde gostaríamos de morar, ou onde achamos que já estamos vivendo. Elas podem ser espaços onde não podemos habitar, pois perdemos a arte ou a sabedoria para tal. E por fim aqueles volumes de intenção mental que não sabemos mais como residir serão abandonados, lacrados com tábuas, trancados. (SONTAG, 2005, p.103)

“Elas podem ser espaços onde não podemos habitar (...)”: aí reside, então, uma das prerrogativas iniciais deste texto, que é justamente pensar o poder presente nas palavras para produzir esse espaço de “habitação do outro”, espaço que confirme a existência do “outro”. Em 1974, o cantor e poeta Belchior também escrevia e cantava sobre as palavras na canção *A Palo Seco*, uma das mais emblemáticas do seu primeiro álbum. Com versos que sintetizavam uma clara referência à poesia de João Cabral de Melo Neto, a canção constitui-se de uma potência rítmica de ranger dentes: *e eu quero é que esse canto torto/ feito faca/ corte a carne de vocês*. Nesse sentido, cortar a “carne” por meio de um “canto torto”, significaria, propriamente, o projeto estético de Belchior: cantar a vida árida e seca que se vive – não apenas negar ou não se acostumar a esse modo de cegueira branca, mas fazer da palavra dura um instrumento de rasgo das “sedas da conformidade”. E é pela linguagem que tudo isso se dá, é ela quem nos faz “tocar levemente na seiva da vida”; é pela linguagem que se consegue trazer as coisas até nós – fazê-las coisas.

Se a literatura se alimenta da palavra, e da palavra se serve de instrumento para a linguagem, percebe-se aí a existência de um jogo: a palavra não é matéria estável e ahistórica – ela também pode produzir a não-existência, a negação; e por isso a palavra caminha em uma linha tênue. Por um lado, ela pode simplesmente reafirmar a tradição, a regra, a verdade, a norma, andar conforme institui o sistema heterocentrado; de outro, ela pode esgarçar as malhas do poder e os espaços restritos da linguagem para que outros corpos e vidas possam caber: reivindicar o direito à linguagem, que é, sobretudo, um direito à difícil tarefa do “tornar-se humano” – humanização pela palavra.

Desse modo, os corpos-texto de travestis e mulheres trans encaixariam nesse espaço entendido como “resto” – um espaço indizível e de inexistência, mas, ao

mesmo tempo, um espaço de produção subjetiva dissidente, não-hegemônica; um espaço dos prazeres, do desejo de ser a incompletude que sobra.

A palavra “resto”, em seu significado dicionarizado, tem a ver com “o que falta para completar”, “diferença”, “despojos mortais”, e até mesmo “ruínas”. Traduzida para o inglês, a palavra significaria *rest*, abarcando outros inúmeros sinônimos: *refuse* (refugo), *residue* (resíduo), *leftover* (sobra), chegando, até mesmo, a se relacionar ao sentido de *rot* (podridão) e *carrion* (carniça, carne putrefata) – esse último estando inteiramente ligado ao sentido de “carne corrompida”, “decomposta”. Em outras palavras, o “resto” é justamente o espaço onde residem os corpos que atravessaram/atravessam, em uma revelia semântica, a suposta essencialidade das palavras e das coisas; corpos que corromperam seus “destinos biológicos”; corpos contaminados que carregam em si, ao mesmo tempo, o que tem de excessivo e incompleto. Nesse sentido, quem não atravessa reitera-se no (cis)tema (sistema cisgênero), na sua “normalidade”, no seu caráter de não-desvio, carne aprazível e amena que habita o espaço da completude e da significação – no seu caráter “integral” e “ordenado”.

Mas, quais outros significados poderia ter, nesse contexto, a palavra “resto”? O que poderia significar, de forma ainda mais problemática, uma “poética do resto”? É fato que existe uma complexa gama de significações e proposições no termo “poética”, mas o uso dessa expressão, nesse ensaio, reside na carga discursiva presente ao final do ensaio *Sobre Geni e Gisberta: baladas e amores trágicos* (ou um relato de uma experiência estética dupla, acompanhado de alguns poetas e poemas), escrito pelo professor Emerson da Cruz Inácio e publicado na coletânea *Do inefável ao afável: ensaios sobre sexualidade, gênero e estudos queer*, organizado por Mário César Lugarinho, em 2012.

Nesse ensaio, Inácio analisa a configuração do corpo literário de travestis em obras artísticas e as suas existências oscilantes, além de traçar um breve panorama das significações e problemáticas da experiência de “corpos em destroços” no discurso literário. O autor encara o texto literário como um espaço de produção de identidades e de corporeidades em um “processo que mistura desejo e morte, violência e vida, sacrifício do corpo abjeto, antropofagia, chacina, carnificina” (INÁCIO, 2012, p.33). Ele destaca, ainda, por meio de uma metáfora da própria criação poética, o que poderia significar a construção e experiência do corpo transgênero:

é um procedimento estético-literário oriundo do desejo de um corpo em transformação, em deriva identitária, todo ele performance de gênero, identidade, trans-formação. Ao que redundo do “vir a ser” de que nasce toda obra literária e sofre o que se faz também o corpo travesti, nas suas múltiplas potências. (INÁCIO, 2012, p.34)

No sentido de observar, justamente no espaço privilegiado do poema e da

criação artística, a possibilidade de uma “poética do resto”, ou seja, um espaço de produção da identidade travesti por meio de outras perspectivas que não sejam aquelas que vigoram na ordem social vigente, é que se cria e se principia, segundo Inácio (2012) uma nova ontologia.

Provavelmente possa-se criar, a partir/por meio do referido ensaio uma discussão que seja capaz de atribuir uma força pujante nesta expressão: “Poética do resto” – lugar possível para a reafirmação de certos corpos e vivências que não usufruem da “completude”, da civil materialidade das vidas em “rota consolidada”. Aqui, mais outra palavra para se agregar ao “resto”: *queer*¹. Palavra tão mais velha e tão mais problemática, que possui uma história que a signifique e lhe dá profusão política.

Como aponta Richard Miskolci (2012, p. 24), a proposta do *queer* não é justamente a homossexualidade, mas o caráter da “abjeção” em determinados corpos que eram/são constantemente repugnados, que experienciam a recusa e o temor social sobre suas vivências – a percepção de seu corpo como uma ameaça à ordem social (seria justamente a ideia de um corpo socialmente putrefato?); corpos que congestionam a trilha da ordem vigente. Sob um olhar no “resto” é que vai procurar se firmar os estudos *queer*, questionando os valores sociais e seus engendramentos, a produção dos estigmas, de forma a recusar “os valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo.” (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Uma das mais importantes teóricas desse campo de atuação é a filósofa e professora norte-americana Judith Butler. Sua obra se situa no contexto de tentativa da construção de um conhecimento que mostra o caráter socialmente construído do gênero e do sexo, de forma a rejeitar os binarismos e desconstruir a ideia de um sujeito feminino e masculino puramente essenciais. A contribuição de Butler aos estudos de gênero, principalmente após a publicação do *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), reside no fato da filósofa colocar em cheque a essencialidade da categoria “mulheres” – até então entendida como o centro da lógica política feminista. Esse questionamento não abarca somente problemática da universalidade desse sujeito feminino, mas também que medida esse sujeito feminino vem a existir pela ordem heterocentrada do sistema sexo/gênero: sexo

¹ Ao tratar das origens do termo *queer*, Richard Miskolci (2012) destaca que a palavra surgiu no contexto de luta dos movimentos LGBT, ainda na década de 1980, sendo sempre ligada ao questionamento amplo e complexo da prescrição de identidades previamente dadas, socialmente controladas e normalizadas – algo como um “impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea” (p.21), que se deu tanto nas ruas quanto nos espaços universitários. Assim, por meio de um impulso intelectual disperso, com produções acadêmicas oriundas de diversos países, surgirá o que ficou conhecida como “Teoria *queer*”, ou, em um termo mais aberto: estudos *queer*. A cristalização desse campo de atuação política e crítica se deu no contexto do surgimento da epidemia da AIDS, na segunda metade da década de 1980, sendo entendida como uma construção cultural que a delimitava como DST e rechaçava as vivências homossexuais.

como categoria “natural” e gênero como construção social. Butler avança, então, na desconstrução dessa lógica, revelando que tanto o sexo quanto o gênero são construções sociais e discursivas. Sobre o caráter discursivo do gênero em Judith Butler, Chatagnier (2015, p.147) afirma:

Ser construído discursivamente significa poder afirmar que tanto o sexo quanto o gênero são constructos culturais e exigem um domínio discursivo para ocorrer. Assim, chega-se à ideia de que tudo pode ser construído por meio do discurso, e que este discurso deve estar inserido em uma comunidade, na qual determinados valores são considerados a fim de que se possa formar uma imagem, no entanto, ainda não fixa, de si mesmo.

O que fica evidente é que as categorias de “masculino” e “feminino” já não denotam mais, respectivamente, às categorias “homem” e “mulher”, uma vez que a “biologia” não denota sanções sobre os destinos dos corpos. Aqui, então, reside uma dos conceitos-chave do pensamento de Butler: a noção de *performatividade*. A ideia de uma construção pelo discurso tem a ver com uma performatividade – que entende o gênero como uma “estilização repetida no corpo”, ou “uma contínua repetição de certos atos ritualizados dentro de um contexto, que, com o tempo, tornam-se inerentes ao sujeito, constituindo-os.” (CHATAGNIER, 2015, p. 148).

Butler afirma que tais atos contínuos de repetição não devem ser entendidos como parte de uma projeção “biológica” do sujeito, uma vez que a categoria de “sexo” também carrega determinado caráter performativo, ou seja, um corpo tido como “feminino” pelo (cis)tema não necessariamente produzirá o que é entendido como sendo “feminilidade”:

Se o gênero é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também os aparatos mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2003, p. 25)

Assim, ao ato de nomear um corpo como sendo de “menina” ou de “menino”, partindo da observação dos “órgãos genitais”, – tão prostéticos e construídos no discurso quanto o gênero – “como se os olhos fossem finalmente os encarregados de estabelecer a verdade do gênero verificando a correspondência entre órgãos anatômicos e uma ordem sexual ideal binária” (PRECIADO, 2017, p. 136), constitui-se como ato performativo de construção dos corpos e de significação deles dentro do sistema heterossexual:

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou

de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda a força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, o “sexo” é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o “sexo” e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada dessas normas. (BUTLER, 2000, p. 151-152)

Butler recusa os binarismos, pois são deles revigoram toda a ordem hegemônica ocidental. Nesse sentido, os discursos jurídicos, religiosos e médicos, assim que percebem a “fratura” no sistema binário vigente, produzida por sujeitos que atravessam as fronteiras meramente instáveis do gênero, como as travestis, as/os transexuais e as pessoas intersexuais – coloca-se em cheque a essencialidade desse (cis)tema e como ele age no controle dos corpos e no que se diz sobre esses corpos. Por se revelarem como “aquilo que não deu certo”, “aquilo que saiu da norma”, esses corpos passam pela categorização patológica. Por justamente estarem posicionadas no espaço do “resto”, como corpos que sobram à norma, muitas dessas existências são relegadas ao caráter do abjeto. Nas palavras de Judith Butler (2000, p. 153):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são “sujeitos”, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio de sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (...) Nesse sentido, pois, o sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção, uma força que produz um exterior constitutivo relativamente ao sujeito, um exterior abjeto que está, afinal, “dentro” do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio.

Claramente, essa produção do que se designa um ser abjeto e a manutenção de status de “sujeito” que privilegia a ordem heterossexual e cisgênera, não se dão apenas no âmbito das diferenças de gênero: elas se relacionam e se cruzam com outras diferenças, seja de classe social, raça/etnia e orientação sexual. Assim, o ser abjeto designaria justamente aquilo que sobra da ordem vigente, aquilo que serve apenas para, em alguns discursos, reafirmar o caráter essencial dos corpos – seja pelo repúdio, seja pela atribuição de um caráter “estranho”, “incompleto”, anormal. Por outro lado, é o abjeto que prova a falha no/do (cis)tema, que revela os poderes e controles que regem e interpelam os corpos.

Mas, então, se é no regime heterocentrado (completo e ordenado) que a exclusão e a abjeção são produzidas, e, no qual, relega determinados corpos às zonas de abjeção, como produzir e fazer-se sujeito nesses espaços do “resto” (incompleto e

desordenado)? Como ressignificar o “resto” e torná-lo espaço habitável?

A literatura nos oferece meios para pensarmos em tais questões. Escrever é um ato extremamente simbólico. Nele reside a capacidade de produzir de deslocamentos, de movimentos. Quem se defronta com um texto estabelece-se na escuta, na possibilidade de ouvir outras vozes, a aptidão para, num exercício contínuo, interpretar o mundo. A escrita, em todo caso, nos parece um ato de produção de si e do outro. Como diria Michel Foucault, em seu *Corpo utópico*, o exercício da escrita não seria nada mais do que a possibilidade de criação de outros espaços por meio da escrita. Assim, o presente texto, partindo das problemáticas expostas, busca um deslocamento, mesmo que mínimo: se inscreve na tentativa e no desejo de investigar o processo de construção das identidades de mulheres travestis e transexuais, protagonistas dos contos “Nascer é muito cumprido”, “Existir é dar um jeito” e “O corpo está de mudança”, que fazem parte da obra *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres* (2016), do escritor e jornalista pernambucano Chico Ludermir.

Literatura e a produção de vidas vivíveis no “resto”

O discurso literário, como todo e qualquer discurso, constrói, reafirma e revela. Segundo a professora Eurídice Figueiredo (2018, p. 53), se é por meio da literatura que se pode “entrever as subjetividades em suas diferentes facetas, em seus estilhaços de sentidos, resíduos de experiências fraturadas pela violência do vivido”, como possibilitar a expansão de outras experiências vivíveis e importantes dentro dos jogos hierárquicos do poder?

A literatura contemporânea, como território de disputas do nosso tempo, é uma das maneiras de representar as vivências. Mas sua atuação como instituição, entretanto, ainda está marcada pela manutenção de poderes excludentes, servindo, por muitas vezes, de uma política masculina e heteronormativa (DALCASTAGNÈ, 2012; NIGRO, 2015). Ao mesmo tempo em que ela parece estar regida por um cânone, uma tradição embasada nos pilares hetero-machista do Ocidente (patriarcalismo, arianismo e moral cristã), ela também parece, por meio de obras literárias produzidas por grupos marginalizados, produzir as próprias rupturas desse sistema, uma vez que:

[...] a ficção quebra os signos e os artefatos do considerado essencial e os recompõe com a invenção, a fragmentação. Ao reavaliar os espaços ocupados pelo gênero na obra literária, reavaliam-se os papéis das personagens femininas/masculinas e cria-se o lugar para a ruptura. (NIGRO, 2015, p. 16)

Se as personagens travestis e personagens transexuais ocupavam, até o final do século XX, o espaço negativo da rua, da prostituição e da morte, sendo configuradas

a partir de um olhar heterocentrado, na contemporaneidade abra-se a possibilidade de questionar tal atribuição de papéis e produzir as dissidências desse discurso hegemônico e excludente. Por não representarem o papel de “sujeito essencial”, tais identidades configuram-se sempre no entre-lugar, no deslocamento, na produção de espaços vivíveis fora da ordem heterocentrada por meio da produção de estratégias específicas de resistência. Nesse sentido, comenta Regina Dalcastagnè (2012, p. 95)

[...] em toda narrativa se disputam desde o direito de contar a própria história – com as implicações que esse processo acarreta, especialmente no que diz respeito à demarcação da identidade – até a possibilidade de reinterpretar o mundo, ainda que lhe emendando um outro. Em meio à luta, não é de se estranhar que personagens, narradores, e mesmo autores, lancem mão de qualquer recurso disponível para lhes garantir a legitimidade de fala.

O discurso, nesse sentido, é a instância controladora e produtora das “verdades”. O modo como determinadas personagens são interpretadas e concebidas revelam claramente o julgamento e os preconceitos sociais que seus corpos e vivências carregam no âmbito social. É fácil para o leitor concordar com determinada representação estereotipada, uma vez que a sociedade se organiza e se estrutura a partir de proposições de exclusão e rechaço. As travestis, nesse aspecto, estão saturadas de exclusão e rechaço: por se tratarem de vivências identitárias latinas, marcadamente pobres, fazem parte do grupo mais violentado do Brasil; por constituírem-se a partir da condensação de imagens do masculino e do feminino, reinventando-as e construindo uma forma própria de vivenciar a sua corporeidade (KULICK, 2008, p. 28), seus corpos tornam-se alvos de constantes violências, invasões e disputas.

As identidades travestis, como personagens literárias, analisadas por Carlos Eduardo Albuquerque Fernandes (2016), configuram-se discursivamente e permitem construir uma visão sobre como seus corpos são enxergados socialmente: narrativas com desfechos trágicos, imagens estereotipadas, relações de poder em torno das questões de gênero e sexualidade, rechaço cultural, opressão e violência. Porém, ao mesmo tempo, embora se configurem a partir de temas recorrentes, muitas personagens percorrem “trajetos de ‘reinvenção de identidade’, e mais ainda: reivindicam, em seu discurso, um espaço legítimo na sociedade.” (FERNANDES, 2016, p.17)

Nessa esteira de obras literárias contemporâneas, que visam construir representações mais dignas e humanas dessas personagens, inscreve-se a obra *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres*. Publicada em 2016, pelo jornalista e escritor Chico Ludermir, tal produção é composta por onze contos sobre as vivências e experiências de mulheres trans e travestis da cidade de Recife². O

2 Ludermir conta que o projeto de publicação desse livro surgiu a partir de um convite do Núcleo Integrado

trabalho desenvolvido parte de mais de três anos de pesquisas e entrevistas com onze mulheres trans e travestis recifenses, que tiveram suas histórias escritas, inscritas e contadas por Ludermir a partir de seus próprios relatos. Entre as narrativas, Ludermir acrescenta um ensaio fotográfico de cada uma das personagens, retratando, de forma delicada e complexa, cenas cotidianas dessas existências anônimas.

Vale destacar, antes de nos atentarmos aos contos em questão, que os debates acerca da representação literária do “outro” têm um ponto marcante na história da literatura brasileira, principalmente depois da publicação da obra *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector. Nessa obra, o narrador Rodrigo S.M. é encarregado de contar a história da migrante nordestina Macabéa, descrita desde o início como aquela que “mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém” (LISPECTOR, 1995, p. 23). Ao narrar sobre a nordestina, Rodrigo S.M. revela a si mesmo por meio de seus preconceitos e misérias. Quando esse narrador, apesar da resistência, decide contar a história de Macabéa, ele opta por narrá-la com objetividade e clareza, atentando-se apenas aos fatos – pois uma pessoa como ela, pobre e raquítica, não é dado o direito da sensibilidade e da subjetividade. Sobre esse aspecto, Dalcastagnè (2012, p. 52) comenta:

Rodrigo S.M. – escritor de Macabéa e narrador de si – é duplamente suspeito. Primeiro, porque é um intelectual falando sobre uma mulher pobre (e reafirmando seu preconceito); depois, porque usa a miséria de sua protagonista (que se torna ainda mais lastimável sob sua escrita) para não parecer, ele mesmo, tão miserável. É claro que essa suspeição não existe por si só, ela vai sendo construída *junto* e *no* discurso de Rodrigo. Ele é quem denuncia, quem chama a atenção, Lispector o incumbiu também de ser humano: forte o suficiente para esmagar o outro, fraco o bastante para deixar cair a própria máscara (ou seria o contrário?).

Nesse sentido, tomando como exemplo o narrador de Macabéa, o que fica explícito é a necessidade de encarar o fato de Ludermir ser um escritor cisgênero e gay e escrever sobre mulheres trans e travestis – e os impasses que estão imbuídos aí. Sobre esse ponto, o próprio autor escreveu ao Suplemento Pernambuco:

Escrever um livro sobre pessoas trans e travestis sendo um homem cisgênero, ainda que gay, além de me possibilitar a transformação a partir do encontro com um “outro”, inseriu-me nos debates de “representatividade” e de “lugar de fala”. Fez com que eu repensasse intensamente meus papéis como escritor e como sujeito que se deseja comprometido na transformação social. Alguns reconhecimentos são necessários porque descortinam desigualdades estruturais: a minha socialização cis masculina me concedeu privilégios que, ao final, me permitiram tornar-me jornalista, escritor e artista visual, ao mesmo tempo em que reservava a noite e a prostituição como único espaço possível para a maioria delas (...) Desse meu lugar, cabe-me o compromisso com a representação afirmativa, humana e respeitosa de grupos sociais estigmatizados, sabendo que o simbólico é convertido em real. Ou que a realidade humana é simbólica. (LUDERMIR, 2017, p. 3)

de Saúde Coletiva da Universidade de Pernambuco. Além do livro, o material transformou-se em uma exposição de fotografias, uma série de 10 curtas-metragens disponíveis no *You Tube*, além de um futuro longa-metragem.

Conforme visto, o mesmo processo revelado por Rodrigo S.M. parece configurar no ato de escrita de Ludermir. A diferença é que, no caso de Ludermir, a proposição é justamente enxergar a “beleza na incompletude”, e de que modo esse encontro com a incompletude do “outro” consegue mover e ressignificar a sua atividade literária e de leitura do mundo. Maria Clara Araújo, pedagoga e professora, já no prefácio da obra, comenta a necessidade de se produzir o “deslocamento” das imagens e narrativas únicas, e que se possa visibilizar e reconhecer a importância simbólica de outras narrativas, de outras histórias alternativas – mais humanas e mais legítimas:

Precisamos não só conseguir enxergar as mulheres e travestis que se abriram para o nascimento dessa publicação, mas proporcioná-las o direito de fala e de serem ouvidas. Dessa forma, existirá a demarcação de que uma nova história está sendo escrita. E que, nessa nova versão, o protagonismo é nosso. A produção da minha identidade vai de encontro, necessariamente, com a produção do “outro”. Porém, que possamos permitir a criação de algo que não tenha sido escrito apenas por um único lado. Que outras narrativas possam existir. E que possam ser vistas. Que estampemos com nossos rostos, narremos nossas vivências, criemos a imagem do ambiente vivido e coloquemos o ponto final quando preciso, mas as reticências na esperança de continuarmos (r)existindo. (ARAÚJO, 2016, p. 12-13)

Em todo caso, as narrativas de Ludermir conseguem apresentar, com delicadeza, a complexidade das vivências de mulheres trans e travestis – não apenas com foco nas violências ou na subalternidade vivida, mas demonstram a força empenhada por tais personagens-pessoas para ressignificar suas vivências e ocupar espaços que lhe foram historicamente negados. Assim, escolheu-se, para este artigo, três dessas narrativas, a saber: “Nascer é muito cumprido”, “Existir é dar um jeito” e “O corpo está de mudança”.

No conto “Nascer é muito cumprido” o que se evidencia, inicialmente, é a ressignificação do entendimento sobre o que é ser uma travesti. A história da protagonista Luana, como montagem de imagens fotográficas e de memórias, sobrepõe-se, de forma particular, às narrativas comumente construídas sobre os corpos e as vivências travestis: casada há treze anos com Altair, Luana é confrontada constantemente pelo desejo e pela necessidade de reinvenção, tanto do afeto e dos relacionamentos, como de si mesma. Um dia, ao repousar do lado esquerdo da cama que dividia com Altair, Luana percebe que o colchão continha o formato exato do corpo de Altair:

Não tinha como se deitar naquela cama e não lembrar dele. Nem só pelo tempo – mais de um terço da vida num relacionamento que começou quando tinham vinte e poucos anos –, mas porque, quando o universo parecia muito grande e Luana se sentia miúda, era só Altair que dava conta. Fazia-lhe comida, levava na cama. Massageava seus pés e contava histórias até ela dormir. (LUDERMIR, 2016, p. 72)

É no colchão que guarda o formato exato dos corpos de Altair e Luana e nas doze fotografias pregadas na parte oposta da cama – cada uma representando um ano de namoro – que se vê a reinvenção de cada um, o processo de produção de possibilidades de amar, de produzir novas formas de afeto, reinventar quem se é e perceber e admitir que o desejo é instância muito maior do que termos técnicos e meramente essenciais como “mulher” ou “corpo feminino”. As doze fotografias representam essa mudança e essa construção do corpo que Luana vê no espelho hoje: ao passar os olhos pelas doze fotografias, elas compõem-se como uma “arqueologia” do processo de construção de si e do “outro”; seja quando Luana ainda se apresentava “com o nome e o corpo antigos”, seja pelos detalhes dos rostos de Luana e Altair, por vezes parecidos, e a cor preta e artificial de seus cabelos; ou pela possibilidade de tais fotografias servirem como uma “segunda memória”, onde se captam e se imortalizam as escolhas de Luana:

6ª A última foto da fileira de cima, no canto direito, remete a uma escolha. Há seis anos Luana resolver começar a hormonização. Tinha sido convidada para ir trabalhar na Alemanha e, para isso, deveria silenciar suas características físicas masculinas ao máximo e o quanto antes. Foi neste momento que pediu indicação para injetar silicone nos quadris. (LUDERMIR, 2016, p. 73)

Mas a sequência fotográfica, na qual se defronta a personagem, não só mostra “aquilo que se deu”, como também mostra “aquilo que não houve”. Na foto seguinte, a sétima, não mostra o casal na Alemanha e nem os efeitos dos hormônios – logo o desejo de Luana de “apresentar-se mulher” foi ofuscado, se questionando, até mesmo, “se a mulher não estava pronta para nascer no corpo” (LUDERMIR, 2016, p. 74). Se as fotografias se apresentam, nesse aspecto, como uma “arqueologia” do processo de construção de quem é Luana, confrontada constantemente com o sentimento de que “não sentia que era o que queria”, as fotografias então carregariam esse “devir” da identidade travesti e do empoderamento do seu corpo e da sua existência como tal.

A apresentação feminina durava o tempo da noite. Adorava ser desejada como mulher. Quando amanhecia, voltava rapaz. E já não sabia quando se referir a si no feminino ou no masculino. Se a linguagem é a nossa maior forma de externalização, para Luana ela representava todas as dúvidas e angústias e internas de um novo signo por nascer. “è preciso ter muito preparo emocional para ser o que se é”, repetia, angustiada. (LUDERMIR, 2016, p. 75)

Para Luana, a linguagem tem suas dúvidas e angústias. E por isso é espaço constituído para enfrentamento, uma vez que é pelo discurso que se constroem sujeitos e corpos. As travestis, em particular, sempre foram atravessadas por inúmeros discursos, especialmente médicos e psicanalistas, que ditam e controlam as significações de suas vivências, reduzindo-as, muitas vezes, à mera definição

de “hombres que se visten com ropas que corresponden a las mujeres” (BERKINS, 2012, p. 222). Quando Luana percebe a complexidade da linguagem e do seu poder de dizer sobre si, ela constrói esse espaço de enfrentamento e de resistência às definições patológicas do discurso médico e social, uma vez que o processo de construção da identidade travesti, embora se dê neste entendimento da ordem binária (homem/mulher, masculino/feminino, ativa/passiva), ele não se ata nos binarismos: pelo contrário, ao produzir uma feminilidade, a identidade travesti porta-se como um questionamento da cultura dominante (que lê os sujeitos a partir de suas genitálias), como um rompimento das categorias estanques de “homem” e “mulher” por meio de práticas (discursivas e prostéticas) que reinventam e desestabilizam tais categorias (BERKINS, 2012, p. 223).

A retomada da hormonização e o processo de construção do que ela entendia como “mulher” causa estranhamentos ao casal. Luana reconhece as dificuldades de aceitação por parte de Altair. Muitas vezes duvidou que seu parceiro pudesse amá-la em um “corpo feminino”, posto que fosse a própria reinvenção dos relacionamentos convencionais: “Agora eram um novo casal. E eram. Não mais dois homens, nem mais dois gays. Agora um homem e uma mulher, por mais que até hoje Luana sinta que o termo não corresponda à realidade.” (LUDERMIR, 2016, p. 78-79)

Esses impasses, que estavam claramente relacionadas a um adestramento do desejo e do prazer “anatômicos” sempre condicionados a uma ordem binária heterossexual/homossexual: “O centro do sexo não era mais o pênis dela, que até tinha mudado de forma e tamanho. Ao ser penetrada, sentia orgasmos mesmo sem ejaculação. ‘Ele dizia que me amava enquanto menino. Quando fazia sexo comigo, parecia que sentia nojo’” (LUDERMIR, 2016, p. 79), não romperam com o afeto que um sentia pelo outro:

Jantaram juntos e depois do banho de Luana Altair lhe escovou os cabelos e lhe ajudou na retirada dos pelos do peito, queixo, sobrancelha, axila, cantinho e bunda com uma pinça. Achavam graça naquela situação de dor e de intimidade extrema. (LUDERMIR, 2016, p. 81)

Ao final do conto, depois de rever essas memórias e processos de si, Luana, deitada no sofá, Altair volta do trabalho e lhe ajuda a retirar os pelos do corpo. Altair tomou banho, se deitou ao lado de sua esposa, no molde afundado do colchão e “quase pegando no sono, sentiu a presença de Luana” (LUDERMIR, 2016, p. 81).

Há, ainda, existências anônimas que são ainda mais anônimas, mas que se materializam e resistem graças à memória: essa é a história de Mariana, protagonista do conto “Existir é dar um jeito”. O conto começa enfatizando a razão do anonimato de Mariana conforma-se com um aspecto de não-existência: “Mariana não tem celular. Nem e-mail. Nem Facebook. Mesmo assim ela existe. Sei que existe, a despeito de

todos os índices contemporâneos de inexistência” (LUDERMIR, 2016, p. 95). De fato, a “não-existência” de Mariana diz respeito a uma “não-existência” que é social e política. Como um corpo que transita pelas fronteiras de gênero, se esconde e caminha pela favela do Pilar, Mariana carrega na pele as marcas da exclusão:

Sabia que morava na favela do Pilar, por trás da sede da Prefeitura do Recife. Sabia que, durante o dia, costumava trabalhar fazendo apliques de cabelo em outras travestis. Lembrava de sua magreza, de sua cor negra, dos seus poucos cabelos e de uma cicatriz que cortava toda a barriga. Lembrava da sua forma de olhar, tanto triste, tanto agressiva, e da sua forma de falar, em frases curtas. (LUDERMIR, 2016, p. 95)

Mesmo não tendo redes sociais, Mariana existe. Apesar de toda a inexistência construída sobre a sua figura, Mariana existe na complexidade com que enfrenta a vida, levando tiro de cliente na vez que se recusou a fazer um programa ou apanhando do pai com um cipó arrancado de araçá, porque, quando tinha seis anos, fantasiava-se como uma figura feminina e “cuidava de suas irmãs como uma mãe e beijava o coleguinha como marido” (LUDERMIR, 2016, p. 97). Mariana existe no silêncio das frases curtas, existe na sua forma de falar – triste e agressiva –, existe no seu cheiro cotidiano de exclusão, reafirmado pelo Estado pela desvalorização social, que se apresenta na forma de violências físicas e simbólicas. Para as travestis, como Mariana, “la muerte no tiene nada de extraordinário; es una experiencia cotidiana” (BERKINS, 2012, p. 226). Isso porque o caráter abjeto de corpos e vivências como a de Mariana, significa como uma criminalização de suas próprias identidades; uma criminalização que rechaça as possibilidades de suas identidades serem lidas como sociais e políticas.

Na imagem de Mariana encostada em uma “casa quase em ruínas”, alocam-se outras imagens: a de mulher negra, poucos cabelos e dentes, dedos tortos devido aos golpes de capacete. E são essas imagens que constituem Mariana, não apenas como a protagonista desse conto, mas como identidade que resiste, dia após dia contra a sua inexistência social. A resistência de Mariana se dá justamente nesse espaço do “resto”, no qual ela pode confrontar a ordem vigente, e reafirmar-se constantemente como Mariana:

Mariana não sabe – mas saberá – que o encontro com ela foi a reafirmação da vida. Porque além de não ter celular ou rede social traz em si o cheiro forte da violência cotidiana – da infância, da juventude, da maturidade – e da exclusão. (...) Desviamos de algumas poças de lama juntos. Comemos mais uma manga e seguimos com uma trouxa de roupa que ela pegou para lavar. Assim consegue o dinheiro para o hoje. No amanhã, só pensará quando acordar. Vai vivendo um dia por vez. (LUDERMIR, 2016, p.98)

Já para Wanessa, protagonista do conto “O corpo está de mudança”, a vida é

um constante deslocamento. A ideia de deslocamento não se resume apenas à uma não-conformação com um espaço previamente demarcado ou destinado. Zilá Bernd (2007) assinala que o conceito de “deslocamento” é problemático, uma vez que pode ser entendido conforme o contexto e a cultura. O conceito aqui é empregado para designar o desconforto em relação à essencialidade das fronteiras construídas sobre os corpos e modos de ser e estar no mundo, à incomunicabilidade das várias formas de ocupação espacial e discursiva – transição, trânsito e transformação. Em outras palavras, citando Bernd (2007, p. 96), esse deslocamento ou essa “mobilidade cultural” tem a ver com uma “estratégia privilegiada para driblar as imposições das normas (linguísticas e sociais), do poder (fixo e imóvel), da doxa e dos clichês que tendem a imobilizar os discursos em processos de engessamento e coagulação”.

Na figura da protagonista desse conto, o conceito de “deslocamento” busca referir-se a um ato de “atravessamento” de um espaço previamente dado a outros espaços até então inabitáveis. Deslocar é desejar contaminar-se de espaços outros. Wanessa sabe que tem vezes que é preciso preencher vazios, e tem vezes que é necessário deixar tudo como está. Wanessa fez-se e está se fazendo Wanessa, aos poucos, com uma insistência na liberdade e no abandono de tudo aquilo que não pode levar consigo:

Wanessa está de mudança. Mais uma vez troca de lugar: transporta armário, televisão, fogão, geladeira e deixa pra trás quarto sem nada, sala sem móveis, cozinha sem louça. Leva roupas, maquiagem e vários pares de sapatos tamanho 42. Abandona tudo aquilo que não é possível levar no caminhão da transportadora. É assim a vida: deixar e preencher vazios. (LUDERMIR, 2016, p. 117)

Com uma história marcada por deslocamentos constantes: de casa em casa, criada por vizinhos parentes patrões; de “menino Wanessa” à mudança para o “corpo feminino”, o “impulso de performar mulher” (LUDERMIR, 2016, p. 118); do deslocamento do sentido das palavras:

Wanessa mudou-se de corpo. Daquele rapaz meio desengonçado e até desencontrado, surgiu uma mulher forte. Somou os efeitos do estrógeno e intervenções cirúrgicas, retoques de maquiagem e um cabelo num tom de vermelho aceso e vibrante. Escolheu a cor vermelha como endereço. (LUDERMIR, 2016, p. 119)

As possibilidades do deslocamento da personagem demonstram a instabilidade das fronteiras, e demonstram, também, como o sujeito está em constante transformação, sujeito fragmentado, não-essencial, não-estranho. Wanessa, por seu deslocamento, constrói a si mesma em devir – ser a si mesma em constante transformação, como a metáfora da mudança de corpo ser como a mudança de casa. Mas o que coloca Wanessa em posição legítima e humana nesse conto não é o fato de ter se constituído entre as violências, exclusões e deslocamentos – que

são temas compartilhados por todas as identidades trans –, mas o fato de congregarem, discursivamente, uma posição que coloca Wanessa àquilo que une todas as pessoas: “Numa vontade comum a todos os gêneros, deseja ter alguém para dormir e acordar junto (...) Querer um amor é um dos sonhos mais banais” (LUDERMIR, 2016, p. 119). O conto, então, produz uma personagem que resiste pelo deslocamento, que é concebida a partir de conflitos e marcas que fazem parte das dores da maioria das outras pessoas:

Um terceiro ângulo mostra Wanessa única, como cada uma das personagens presentes nesses relatos. Só ela tem aquele tom de vermelho no cabelo, só ela tem esse sorriso estridente, só Wanessa fez tantas mudanças de casa e de corpo, que nos lembram o quanto é necessário nos mudarmos também. (LUDERMIR, 2016, p. 120)

De fato, Wanessa não nega que exista um caráter de negação ao seu corpo e à sua vivência em sociedade nem nega a construção de um estigma que coloniza a vivência de pessoas trans, mas prefere reivindicar e construir um espaço de particularidade e de singularidade no qual possa vivenciar sua experiência como mulher trans, como humana, mudando-se de casa, de corpo, de sorriso, de cor do cabelo – sendo a si mesma, mas nunca abandonando as possibilidades de esgarçar os limites que a aprisionam em espaço único e irredutível.

Algumas considerações

É possível considerar, por meio das ideias expostas, que a literatura contemporânea pode sim constituir-se como espaço de desconstrução de ideias normativas e cristalizadas. Tomando como foco a análise de três personagens protagonistas em contos presentes na obra *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres* (2016), do escritor e jornalista Chico Ludermir, pode-se concluir que a obra elabora formas de invenção, não só do que se entende como “mulher” e “homem”, mas também do que se entende por “travesti”, destituindo a essencialidade de tais identidades e produzindo um espaço discursivo que as pense sob o caráter da multiplicidade, em sua performatividade múltipla.

Ao trazer para o centro da discussão mulheres trans e travestis, cada uma representada em sua singularidade e subjetividade, a obra ressignifica relações de afeto, amor e desejo; revigora a potência de um olhar mais legítimo e humano às identidades abjetas, não mais pelo olhar hegemônico, adestradamente machista e heterocentrado; reafirma a necessidade de ruptura dos discursos reproduzidos como “histórias únicas”, nos dizeres de Chimamanda Adiche, e busca produzir nossas perspectivas, novos finais, novas formas de capturar e deslocar o sentido das palavras para que nelas outras pessoas, outros e outros sujeitos possam caber

– fazendo do “resto” (até então um espaço de abjeção) um espaço de enfrentamento e resistência, um espaço habitável fora do mundo de exclusão.

Portanto, mais do que uma obra de contos, o livro de Ludermir configura-se como uma clara demonstração política para se pensar a urgência do protagonismo trans e travesti – tanto no confronto com a sua voz de autor quanto nas possibilidades de empatia e alteridade criadas pelo texto –, além de um exemplo de produção artística que opera no enfrentamento das hegemonias e dos binarismos sociais e deixa a escrita, as palavras, mais próximas da vida, no sentido de Deleuze (1993): sempre como um processo inacabado, sempre por se fazer, que “extravasa toda a matéria vivível ou vivida”.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. C. Prefácio. In: LUDERMIR, C. *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2016. p. 11-13.
- BELCHIOR. *Belchior a palo seco*. Continental, 1974.
- BERKINS, L. Travestis: uma identidad política. In: *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Conexión Fondo de Emancipaciones, 2012, p. 221-228.
- BERND, Z. Figurações do deslocamento nas literaturas das Américas. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. n. 30, p. 89-97, 2007.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 151-172.
- CHATAGNIER, J. C. Gênero e subversão: um olhar sobre as representações femininas em “The Secret Life of Bees”. In: NIGRO, C. M. C.; CHATAGNIER, J. C. (Org.). *Literatura e gênero*. São José do Rio Preto: HN Editora, 2015. p. 143-170.
- DALCASTAGNÈ, R. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- DELEUZE, G. La Littérature et la Vie. *Critique et Clinique*. Minuit: Paris, 1993, p. 11-17.
- FERNANDES, C. E. A. *Um percurso pelas configurações do corpo de personagens travestis em narrativas do século XX: 1960-1980*. 2016. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Literatura Brasileira - Crítica e Interpretação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2016.
- FIGUEIREDO, E. Desfazendo o gênero: a teoria queer de Judith Butler. *Revista Criação & Crítica*, São Paulo, n. 20, p. 40-55, 2018.
- INÁCIO, E. C. Sobre Geni e Gisberta: baladas, amores trágicos (ou o relato de uma experiência estética dupla, acompanhada de alguns poetas e poemas). In: LUGARINHO, M. C. (Org.). *Do inefável ao afável: ensaios sobre sexualidade, gênero e estudos queer*. 1 ed. Manaus: Editora da Universidade do Estado do Amazonas, 2012, p. 31-38.

KULICK, D. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LUDERMIR, C. *A história incompleta de Brenda e de outras mulheres*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2016.

_____. Dos encontros que tornam bela a incompletude. *Suplemento Pernambuco*, Recife, v. 134, p.3-3, abr. 2017. Mensal. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/67-bastidores/1832-encontros-que-tornam-bela-a-incompletude.html>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*, Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PRECIADO, P. B. *Manifesto Contrassexual: políticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

NIGRO, C. M. C. Introdução. In: NIGRO, C. M. C.; CHATAGNIER, J. C. (Org). *Literatura e gênero*. São José do Rio Preto: HN Editora, 2015. p. 15-22.

SONTAG, S. *Ao mesmo tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX" - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 85, 87

Acre 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 113, 114, 149

Adaptação escolar 84, 85, 87

Alteridade 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 243

Análise de conteúdo 25, 29, 33, 206

Aprendizagem pela prática 97, 102, 103

Aprendizagem significativa 123, 124, 125, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 213

Autoria 36, 49, 152, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176

C

Ciência 16, 42, 50, 52, 55, 56, 66, 97, 99, 100, 108, 109, 181, 182, 184, 187, 201, 202, 206, 207, 211, 220

Competências linguísticas 1, 4, 7, 11, 12, 171

Comunicação 6, 8, 9, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 50, 51, 70, 78, 87, 91, 112, 114, 131, 174, 179, 181, 190, 191, 222, 225, 226

D

Didática profissional 97, 98, 99, 103, 104

Dinâmica da terra 15, 16, 17, 19

E

Educação de jovens e adultos 71, 72, 73, 78, 80, 82, 83, 113, 114, 194

Ensino 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 35, 36, 37, 41, 49, 50, 52, 55, 56, 59, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 130, 131, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 189, 190, 191, 194, 195, 201, 202, 205, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 245

Ensino aprendizagem 64, 66, 69, 83, 88, 119, 180, 182, 183

Escola acessível 85

F

Ferramenta didática 88, 89, 91, 94

G

Gamificação 35, 37, 38, 39, 48, 49, 50, 51

Gamificação no ensino superior 35

H

Horta 149, 150, 151, 152, 153

I

Identidade 27, 79, 124, 126, 128, 143, 144, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 214, 215, 218, 219, 230, 231, 235, 237, 238, 239, 240, 243, 244

Inserção social 1, 6, 56

J

Jogo digital 67, 123, 124, 125

Jovens 50, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 113, 114, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 194

L

Literatura infanto-juvenil 140, 141, 142, 145, 181

M

Maquetes 15, 16, 17, 18, 19

Matemática 44, 55, 83, 96, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 151, 152, 180

Metalografia 97, 103, 104

Metodologias ativas de ensino 97, 102

N

Novos saberes 123, 124

O

Oralidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 34, 220, 221, 223, 224, 225, 226

P

Paródias 15, 16, 17, 18, 21, 22

Perfil de alunos 71, 73, 78, 80

Pesquisa ensino e aprendizagem 149

Projeto de aprendizagem gamificado 35

Q

Queimadas 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

Química 50, 55, 57, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 107, 123, 126, 139

R

Rádio 25, 27, 28, 29, 32, 33, 34

Região dos inconfidentes 71, 73, 75, 79

S

Sala de aula invertida 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96

Seleção de materiais 97, 99, 100

Semiárido 25, 26, 30, 31, 32, 33

Sentidos 28, 105, 107, 109, 143, 144, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 175, 228, 234

Silenciamentos. 171

Simple soroban 113, 114, 117

Sociedade 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 16, 26, 32, 38, 42, 52, 55, 56, 57, 61, 75, 89, 94, 122, 131, 136, 138, 141, 143, 145, 147, 155, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 177, 182, 184, 187, 204, 206, 210, 211, 212, 220, 221, 223, 227, 235, 242

Spot 25, 28, 29, 30, 31, 32

T

Tecnologia 21, 23, 38, 39, 47, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 66, 68, 69, 70, 90, 95, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 133, 190, 202, 213, 220

Tecnologia da informação 114, 213

Trabalho 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 28, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 56, 57, 62, 66, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 88, 89, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 125, 126, 129, 136, 140, 149, 150, 151, 152, 155, 166, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 204, 210, 212, 213, 214, 222, 226, 236, 239

Tradução intercultural 140, 142, 145, 147

Transdisciplinaridade 50, 149, 150

V

Vídeos 15, 16, 17, 18, 21, 22, 35, 56, 63, 92, 93, 94, 152, 183

