

**ORGANIZAÇÃO:**  
Profa. MSc. Ana Célia P. Damasceno  
Profa. Dra. Francigelda Ribeiro  
Profa. Dra. Franc-Lane S. C. do Nascimento

# REFLETINDO PRÁTICAS E ELABORANDO SABERES



**REFLETINDO PRÁTICAS &  
ELABORANDO SABERES**

---

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA  
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.<sup>a</sup>. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo  
Francigelda Ribeiro  
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
(Organizadoras)

# REFLETINDO PRÁTICAS & ELABORANDO SABERES

1ª Edição

Belém-PA  
RFB Editora  
2024

---

© 2024 Edição brasileira  
by RFB Editora  
© 2024 Texto  
by Autor  
Todos os direitos reservados

RFB Editora  
CNPJ: 39.242.488/0001-07  
91985661194  
www.rfbeditora.com  
adm@rfbeditora.com  
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos, Belém - PA, CEP: 66045-315

**Editor-Chefe**  
Prof. Dr. Ednilson Ramalho  
**Diagramação**  
Worges Editoração

**Bibliotecária**  
Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB  
8/9166  
**Produtor editorial**  
Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M123

Refletindo práticas & elaborando saberes / Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo, Francigelda Ribeiro, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento (Organizadoras). - Belém: RFB, 2024.

Livro digital  
270p.

ISBN 978-65-5889-784-2  
DOI 10.46898/rfb.a367f7db-81ce-4140-898c-778ca0a14b8d

1. Educação. I. Macêdo, Ana Célia Pereira Damasceno de. II. Ribeiro, Francigelda. III. Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do. IV. Título.

CDD 370  
CDU 37

Índice para catálogo sistemático:  
I. Educação.

**Equipe de Revisão**

**Rauenas Silva Oliveira**

**Lara Sousa Pires**

**Sabrina de Araújo Aparecida**

**Walquiria Leal Moreira**

**Aerlys Pinheiro dos Santos**

**Arte da capa**

**Sabrina de Araújo Aparecida**

**Formatação**

**Rauenas Silva Oliveira**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	10
I PARTE .....	12
ARTIGOS .....	12
CAPÍTULO 1 .....	13
LIBERDADE: UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DOS ADOLESCENTES.....	13
Francisca Amujacy Silva Oliveira Antônia Thelma Araujo dos Santos	
CAPÍTULO 2.....	23
UMA ANÁLISE SOBRE A FALTA DE VIRTUDE NAS FAMÍLIAS A PARTIR DA ÉTI- CA ARISTOTÉLICA .....	23
Francy Dalva Brito Ramos	
CAPÍTULO 3.....	32
MÚSICA NA ESCOLA: OS ASPECTOS POSITIVOS DA MUSICALIZAÇÃO NO ES- PAÇO ESCOLAR .....	32
Alisson Rodrigues Leles Maria Gilvanir Quinzeiro Soares Manoel Carvalho Neto	
CAPÍTULO 4.....	40
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: REFLEXÕES EM VISTA DA PEDA- GOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA .....	40
Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento Karla Simone da Silva Costa Patrícia Regina Carvalho da Silva	
CAPÍTULO 5.....	51
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, PROFESSORES E MÃES/PAIS .....	51
Marcia Dutra da Silva Paula Noelly Mota Marinho Maia Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento	
CAPÍTULO 6.....	62
NARRATIVAS E EXPECTATIVAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRO- FESSORES(AS) EM FORMAÇÃO .....	62
Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares Shirlane Maria Batista da Silva Miranda	
CAPÍTULO 7.....	72
A PRÁTICA DE LEITURA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO DE LEITURA .....	72
Apoliana de Sousa Carvalho	

Debora Brito Gomes  
Wanessa karoena Rodrigues Lemos

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	81
<b>LINGUÍSTICA APLICADA E LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS</b> .....	81
Cláudia Maria Magalhães Motta	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	90
<b>O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO EIXO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ALFABETIZADOR: ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....	90
Georgyanna Andréa Silva Morais	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	100
<b>O PAPEL FUNDAMENTAL DO ENSINO DE PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS NO CURRÍCULO DE ENFERMAGEM DE NÍVEL SUPERIOR</b> .....	100
Gabriel Rodrigues Côra Marília Ramalho Oliveira José de Ribamar Ross	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	111
<b>A POESIA DE CORDEL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA</b> ....	111
Arusha Kelly Carvalho de Oliveira Maria José Silva Lima Vieira Mikeias Cardoso dos Santos	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	122
<b>A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DE CAXIAS-MARANHÃO</b> .....	122
Francisca Valéria Silva de Almeida	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	129
<b>POSSIBILIDADES E DSAFIOS PARA DISCUTIR EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA A PARTIR DOS ANOS INICIAIS</b> .....	129
Maria de Fátima Sousa Silva Rayani Costa Castro Amanda Vieira Silva	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	138
<b>OS CONTOS INFANTIS NO INCENTIVO À LEITURA EM SALA DE AULA</b> .....	138
Antônia Thelma Araújo dos Santos Brígida Lima Magalhães Raimunda Nonata Paiva Andrade	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	146
<b>DESCONSTRUIR PARA CONSTRUIR: FAZ-SE NECESSÁRIO UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	146
Claudia Regina Alves Pereira Silva	



<b>CAPÍTULO 16</b> .....	158
<b>VESTÍGIOS DE CI(VIL)IZAÇÃO EM OS QUE BEBEM COMO OS CÃES</b> .....	158
Francigelda Ribeiro	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	168
<b>EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO CAMPO EM CAXIAS- -MA</b> .....	168
Dilmar Rodrigues da Silva Júnior	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	178
<b>QUAL O SABER PRODUTIVO IDEAL? NIETZSCHE E A CRÍTICA À EDUCAÇÃO DE SEU TEMPO</b> .....	178
Messias A. Cardozo Joabe R. de Almeida Ana Leticia Araujo Goes	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	186
<b>ENSINO DE GEOGRAFIA ALIADO AS TICS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PE- DAGÓGICA DO PROFESSOR</b> .....	186
Shirlane Maria Batista da Silva Miranda Antônio Luiz Alencar Miranda Janailson Santos Cordeiro	
<b>II PARTE</b> .....	197
<b>RELATOS DE EXPERIÊNCIA</b> .....	197
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	198
<b>SEMANA DE INTERAÇÃO, ARTE-EDUCAÇÃO E CULTURA DA EJAI NA CIDADE DE CAXIAS - MARANHÃO</b> .....	198
Eva Tôrres Corrêa Gilberto Medeiros Teixeira Júnior Jôse Silva Trindade	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	205
<b>ONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO - REFLEXÕES, PROVOCAÇÕES E SUGESTÕES PARA UM NOVO MOMENTO SOCIOEDUCATIVO: CONSIDERAÇÕES PÚBLICAS SOBRE EXPERIVIVÊNCIAS PARTICULARES</b> .....	205
Edmilson Sanches	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	215
<b>RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EFE- TIVAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO INTERNA</b> .....	215
Maria Celina Bacelar Oliveira Maria Edna Silva Pereira Oliveira Yolanda Maria Ribeiro Ramos	

CAPÍTULO 23 .....	226
LEITURA LITERÁRIA NA BIBLIOTECA ESCOLAR .....	226
Maria do Socorro Carvalho	
CAPÍTULO 24 .....	234
DISSEMINAÇÃO DAS LIBRAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO TRABALHO DOCENTE COM DISCENTE SURDOS E OUVINTES EM ESCOLAS PÚBLICAS E IES DE CAXIA- -MA .....	234
Erlinda Maria Bittencourt	
III PARTE .....	242
ENSAIO .....	242
CAPÍTULO 25 .....	243
AS CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO PARA UMA NOVA VISÃO DE MUNDO NO RENASCIMENTO .....	243
Apoliana de Sousa Carvalho Luana de Sousa Matos	
IV PARTE .....	248
ENTREVISTA .....	248
CAPÍTULO 26 .....	249
DO MISTÉRIO INFANTIL AO ENCANTO DE CAXIAS: ENTREVISTA COM PAIZI- NHA COSTA .....	249
Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo	
AUTORES.....	255
ÍNDICE REMISSIVO.....	267

## APRESENTAÇÃO

É salutar a emersão de conhecimentos a partir de visões plurais e dialógicas, uma vez que se faz processo imprescindível à significativa emancipação social, política, econômica, educacional e cultural. No entanto, isso só se torna possível por meio de uma abordagem holística que, conforme predica Vera Candau (2020), consiste na promoção de um diálogo no qual todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos como atores sociais e produtores de conhecimento, o que permite o diálogo intercultural, sem anular diversidades e diferenças, fomentando a criatividade resultante das relações entre profissionais e agentes de contextos variados.

A esse propósito, destacamos o expediente dialógico que gera, a partir do teórico russo, Mikhail Bakhtin (1990), uma teia de relações da qual sobressai a polifonia, conceito de que se utilizou para se referir a Dostoiévski, autor de uma obra plurivocal, na qual as consciências surgem equipolentes. No que tange ao dialogismo, Bakhtin pondera o tecido cambiante dos discursos, uma vez que são constituídos em uma rede múltipla de diálogos. Considerar um sujeito falante como autônomo implica, segundo ele, obliterar a condição social inerente ao discurso.

Esse pensamento basilar à produção teórica de Bakhtin pode ser tomado como esteio conceitual para este projeto cujas vozes ecoam convite, fomentam reflexão e expõem multiplicidades. Muitas mãos teceram os escritos que seguem, conectando diversos contextos. O título “*Refletindo práticas e elaborando saberes*” remete ao nosso objetivo macro: expor reflexões provocativas, experiências educativas e matrizes conceituais integradas que contribuem para uma discussão ampla acerca de temas pertinentes ao âmbito da Educação. São textos que articulam dimensões de distintos fazeres, resultando em múltiplos sentidos, conhecimentos e saberes democráticos.

Assim, constituída por textos produzidos por profissionais da Educação, pesquisadores comprometidos, que articulam práticas e saberes em diferentes etapas educacionais, esta antologia contém quatro partes complementares: dezenove artigos científicos, cinco relatos de experiência, um ensaio crítico e uma entrevista. São vinte e seis textos que refletem questões relativas ao campo prático, metodológico e epistemológico de diferentes áreas do saber. Consideramos, assim, a riqueza desta obra que articula, entre outros, temas na área da Língua Portuguesa, Arte, Literatura, Avaliação, Geografia, Libras, Biblioteca Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica, Estágio Supervisionado, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Planejamento de Ensino, Currículo, Violência, Alfabetização, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A relevância desta antologia reverbera multiplicidade de concepções na diversidade de experiências trilhadas e pensadas por pesquisadores das várias realidades educativas. Assim, sua produção e publicação significam, para nós, compor outras possibilidades de pesquisa e formação. Vivenciamos o verbo *esperançar*, no sentido empreendido por Paulo Freire (2014), que nos encoraja na luta coletiva e democrática por uma educação, sociedade e vida mais digna e justa, razão pela qual este esforço coletivo nos fortalece, evidenciando o espectro amplo do que somos, pensamos e fazemos.

Portanto, que seja realizada uma profunda reflexão acerca dos textos aqui publicados em atos livres, pedagógicos, coletivos, com entusiasmo e emoção. Desejamos uma sensível prática leitora a partir das palavras escritas por meio de muitas mãos. Estejamos juntos na autoria colaborativa, por meio da comunicação do autor e da interpretação do leitor, arriscando-nos no devir, entre uma miríade de percepções na aventura do ato de ler.

Nossos cumprimentos cordiais a todos que contribuíram para o encanto desta construção plural, multidisciplinar, intercultural dialógica e polifônica.

As organizadoras,

Professora Mestre Ana Célia P. Damasceno de Macedo, Profa. Dra. Franc-Lane S. C. do Nascimento e Profa. Dra. Francigelda Ribeiro.

**I PARTE**  
**ARTIGOS**

# **CAPÍTULO 1**

---

## **LIBERDADE: UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DOS ADOLESCENTES**

[Francisca Amujacy Silva Oliveira](#)  
[Antônia Thelma Araujo dos Santos](#)

## 1 INTRODUÇÃO

**D**efende-se que, muitos estudiosos, definem “liberdade” como a propriedade de um ser de atingir em perfeição a sua natureza. Um homem é tanto mais livre, quanto melhor pode alcançar a natureza humana. Sabe-se que existe uma ligação apertada entre liberdade, responsabilidade e moralidade; as quais foram identificadas e instituídas; é evidente que a liberdade não é alguma coisa que se pratica no vazio, mas dentro dos limites impostos pelas circunstâncias. O exercício da liberdade é a luta para desenvolver ou desfazer os limites das circunstâncias históricas.

Liberdade moral é, portanto, o direito de atuar segundo a orientação da boa consciência que se revela em cada pessoa, ou segundo o bom modelo que se aconselha, ou seja, a liberdade moral determina a contrapartida da responsabilidade diante de um critério supra individual que, no entanto, cada indivíduo pode descobrir e interpretar segundo sua capacidade.

O referido trabalho tem como objetivos: geral – refletir sobre o uso da liberdade de forma responsável, fazendo uma análise do que venha a ser liberdade com responsabilidade e os específicos – fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema liberdade; definir o que é consciência moral e liberdade; diagnosticar junto aos adolescentes, o que vem ser liberdade para eles.

A motivação para a pesquisa surge da seguinte problemática: Como os adolescentes veem a liberdade? O não conhecimento do verdadeiro sentido que possui a palavra liberdade usada frequentemente sem uma investigação mais profunda para se conhecer o seu real significado denota superficialidade. No intuito de saber como está sendo empregada a palavra liberdade pelos adolescentes de Caxias - MA aplicou-se um questionário.

Justifica-se esse trabalho pela necessidade de se discorrer sobre esse tema tão polêmico nos dias atuais. Quanto à metodologia, far-se-á uma pesquisa bibliográfica em que se fundamentará, por meio de estudiosos do assunto, sobre o tema.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Liberdade: conceitos e pontos de vista de estudiosos

A liberdade é um dos sentimentos mais importantes, cultuado pelo ser humano. É a capacidade de poder eger, questionar, buscar soluções, entrar em dificuldades e sair delas. Poder tomar decisões sobre si mesmo para mudar. Por exemplo, pode-se optar por levantar

cedo para estudar ou escolher um programa de televisão que acrescente algo positivo para formação intelectual, social, política e psicológica.

Crianças e adolescente, por vezes, desejam cortar os laços que os ligam à família e aos seres que tentam manipulá-los; os quais, normalmente, os rodeiam para então sentirem-se livres e expressarem sua independência e individualidade. Esperam que lhes deixem organizar as coisas por sua conta, tomar suas próprias decisões. Liberdade e autonomia se identificam, pois significam a aceitação de uma disciplina que a pessoa impõe a si mesmo. Sem dúvida, é melhor exigir algo de si do que esperar que seja imposto por outros.

Analisar-se-á conceitos de liberdade para alguns estudiosos do assunto: Nietzsche disse: “Caço homens, como verdadeiros cárcários, não para vendê-los como escravos, mas para levá-los comigo para a liberdade” (1999, p. 98). Segundo o autor, a liberdade opõe-se à escravidão. Essa questão é muito debatida hoje, não se aceita o meio termo ou é uma coisa ou é outra. Impensadamente, diz-se que ser livre é fazer tudo o que se deseja, quando e como se quer. Esta maneira impensada aparta da experiência da liberdade. Outro conceito que é importante salientar é o de Nietzsche:

O homem não pode ser herdado, nem vendido, nem tão pouco presenteado. O homem não pode ser propriedade de ninguém porque ele é e deve permanecer propriedade de si mesmo. Ele carrega no fundo de si mesmo uma chama divina, a consciência moral, que o eleva sobre a animalidade, tornando-o cidadão de um mundo cujo primeiro parceiro é Deus. Essa consciência lhe possibilita querer isso ou não querer aquilo de maneira incondicional, livre e aparte de seu próprio movimento, sem nenhuma pressão exterior. (1999, p. 98)

Segundo o autor, a natureza do homem é de liberdade, ele é livre para escolher os caminhos que almeja percorrer; ele assegura que Deus é o responsável por essa decisão. Um conceito que vale a pena fazer referência é o de George Gusdorf (1979) “nossa liberdade é uma liberdade condicionada, uma liberdade em condição humana, nossa vida se desenvolve entre os limites inacessíveis de uma liberdade zero e de uma liberdade infinita”. (1979, p. 83). O mesmo se opõe ao conceito anterior, assegurando que a liberdade é, sempre, condicionada.

Liberdade é um termo que se usa todos os dias, assim como amor, ódio, dor, paz, justiça, etc. Pensa-se conhecer claramente o seu significado; mas a uma análise mais cuidadosa vê-se que é complexo dar-lhe uma definição precisa e unívoca, tão variados e diversos são os eventos em que o vocábulo é usado. Todavia, há um núcleo fundamentalmente semelhante que ocorre constantemente: é a ausência do constrangimento.

Vale destacar as características da liberdade psicológica, a qual se deliberou como capacidade que o homem tem de fazer ou não uma determinada coisa, de cumprir ou



não determinada ação, quando já subsistem todas as condições requeridas para atuar. É o controle soberano sobre a situação, de forma que a vontade tenha em suas mãos o poder de fazer pender a agulha da balança de um lado ou do outro. É a senhoria absoluta, o domínio completo de si mesmo, dos próprios atos, de tudo o que diz respeito. A saber, ter o que se é necessário para adquirir uma enciclopédia ou um carro, comprar ou não, depende exclusivamente da decisão que se toma. Nessa possibilidade radical de decidir por si mesmo, é que consiste na essência da liberdade psicológica.

## 2.2 Liberdade e consciência moral

A consciência moral geralmente fala ao ser humano como uma voz interna que o inclina para o caminho da virtude. A palavra virtude vem do latim *virtus* e significa a qualidade ou a ação digna do homem. Essa designa, portanto, as práticas constantes do bem, correspondendo ao uso da liberdade com responsabilidade moral. Contudo, a final, o que é esta responsabilidade? O termo vem do latim *respondere* e significa estar em condição de responder pelas ações praticadas, ou seja, de justificar as ações. Sendo assim, a responsabilidade pressupõe uma relação entre a pessoa responsável e algo ao qual ou pelo qual ela responde.

A responsabilidade tem como base, num primeiro momento, a relação do homem com sua própria condição humana, ou seja, com a realização de suas potencialidades de vida. Homem de vontade, homem de caráter, homem livre, são expressões corriqueiras na linguagem para designar um tipo ideal de homem. No entanto, vontade, caráter e liberdade não são qualidades que se acham somente em poucos homens excepcionais, mas pertencem ao homem enquanto tal. Ele, além de dotado, de vida e de inteligência se apresenta também dotado de vontade: é *homo volens*.

Ao renunciar à liberdade, o homem abre mão da própria qualidade que o define como humano. Ele não está apenas impedido de atuar, mas privilegiado do instrumento essencial para a realização do espírito. Para recobrar a liberdade perdida nos descaminhos tomados pela sociedade, preconiza-se uma imersão interior por parte da pessoa rumo ao autoconhecimento. Mas isso não acontece por meio da razão, e sim da emoção, traduz-se numa entrega sensorial à natureza.

Não basta a via individual. Como a vida em sociedade é inevitável, a melhor maneira de garantir o máximo possível de liberdade para cada um é a democracia, concebida como um regime em que todos se submetem à lei, porque ela foi elaborada de acordo com a vontade geral.

## 2.3 A liberdade nos dias atuais

O homem nasce livre, no entanto, a sociedade, criada por ele, faz nascer mil cadeias. Mas, dentro de si, dependendo da vontade, pode-se ser sempre livre, mesmo que aprisionados por grilhões. Se a liberdade é uma ânsia tão profunda do ser, ela não significa como tantos pensam fazer qualquer coisa, como, quando e onde se quiser. Isto tem outro nome, licenciosidade. A liberdade liga-se ao poder de decisão, de escolha. Este é o bem precioso que não se consegue admitir que alguém nos tire.

O sentido mais profundo da questão da liberdade é que, se essa não existisse, o homem se misturaria com a natureza, não se diferenciaria das coisas, pois estaria inteiramente submisso ao determinismo. Ser-sujeito é ser livre, somente com base nesta ideia é que se pode entender a liberdade da ação humana e discutir-se este tema.

Sartre exprime a prioridade da ação humana e, portanto, sua liberdade, por sua caracterização do existencialismo: “A existência precede a essência” (Apud Buzzi: 1999, p. 35). O autor conclui que o homem é o que faz de si mesmo (já que não confia em forças superiores). Analisando com lógica, ver-se-á que o filósofo não deixa de ter razão, pois o homem não é uma coisa e, assim sendo, existe uma prioridade de sua subjetividade, que implica, logicamente, a liberdade, o livre-arbítrio. Para o autor, o mundo real da liberdade se distingue do mundo sonhado. Isto porque, segundo o ele, toda fixação livre de fins realiza-se numa situação particular e toda escolha se faz em função de certo passado. O sujeito, como liberdade, só ocorreria, pois, envolto em uma determinada facticidade, que representa as limitações para o projeto de vida.

Para Marx, é o trabalho que faz o homem ser homem. E isto acontece de fato, exatamente porque é no trabalho que o homem torna sua atividade objeto de sua consciência e vontade. A tecnocracia, característica dos dias atuais, é uma séria ameaça à liberdade. A técnica é um bem em si para o homem, mas a tecnocracia o escraviza. Ao mencionar o termo, torna-se relevante pontuar que Heidegger chama a atenção para o esquecimento do ser, uma vez que a mentalidade tecnocrática cria novas formas de escravidão. E, como se vive em uma sociedade tecnocrática, este é um tema que merece bastante reflexão.

Quando se refere à família, é porque ela tem função primordial no desenvolvimento dos adolescentes; os seus desenvolvimentos estão intimamente relacionados com seus vínculos familiares; em especial, dos pais. Quando os pais são estruturados e têm um bom relacionamento com os filhos, estes têm menos chance de contraírem más companhias e tem mais possibilidade de serem bem sucedidos na vida. Quando acontece no sentido contrário,

eles ficam mais vulneráveis e conseqüentemente podem começar o mau uso da liberdade, pois começam a agir de forma errônea, sem nenhuma responsabilidade sobre os atos por si praticados.

É muito difícil o adolescente entender e aceitar naturalmente certas emoções que ainda não experimentou. No que se refere à conduta, a maioria dos pais viveram essas emoções de maneira ansiosa ou angustiante e assim as transmitem aos filhos. Dessa maneira, tentam impor seus padrões morais ou normas religiosas, mas os adolescentes estão em busca de seus próprios valores, muitas vezes rejeitando esse tipo de ajuda e é, neste momento, que eles começam a impor, cobrar sua liberdade; eles a querem a qualquer preço, sem planejarem o que vão fazer com essa autonomia.

O bem-estar afetivo do adolescente é muito importante para si próprio, para o desenvolvimento dele. A formação estrutural é de suma importância, já que é a base, ou melhor, é o alicerce; um ambiente bem estruturado faz com que o adolescente venha ser mais compreensivo, consciente e equilibrado. Aqueles que vivem em um ambiente desagregado tendem a fazer atos inconseqüentes, que por sua vez acarretam na sua própria destruição, e esses atos inconseqüentes sempre estão relacionados ao mau uso da liberdade, porque, na maioria das vezes, faltam limites quanto ao uso dela. A partir desse a ótica, Tiago Leite (1998) expressa:

A força contra os limites preocupa muito a família e a escola, sobretudo pelo receio dos “excessos”, atos, comportamentos, muito comum como resultado de andar com a turma. O adolescente não tem ainda noção de relatividade. Sem lógica é binária: sim ou não; e sua autoimagem é baseada na crença de que pode tudo, sabe tudo. (1998, p. 181).

Ao longo dos anos, não se tem apresentado um trabalho de eficácia no que diz respeito às suas ações e resultados; percebe-se que os adolescentes possuem poucas informações relacionadas quanto ao uso da liberdade. Portanto, faz-se necessário que se reporte, de forma sucinta, a emergência, junto as mais variadas formas de expressão da questão da liberdade autônoma. Diante do crescimento da violência, das doenças e do abuso de drogas, que afetam sensivelmente os adolescentes, fica mais claro que eles não estão sabendo usar sua independência, ou que não estão preparados para receberem tanta liberdade. Uma vez constante essa dura realidade que os adolescentes não estão sendo capazes de conviver com os novos tempos, ou seja, com a modernidade, com harmonia, faz necessário um maior controle na liberdade de cada um.

Içami Tiba na obra “Quem ama educa” (1996, p. 261), descreve que o caso da extrema liberdade, os pais permitem que os filhos façam tudo que quer quando são crianças. Na adolescência eles querem continuar fazendo, as vontades aumentam e neste momento a falta de

limites se agrava. A liberdade requer limites, e os adolescentes devem entender desde cedo porque são necessários estes limites.

### **3 LIBERDADE: UMA ANÁLISE DO PONTO DE VISTA DOS ADOLESCENTES**

#### **3.1 Escola campo e “corpus”**

Com intuito de contribuir que os adolescentes se tornem adultos conscientes dos bens direitos e deveres no exercício de liberdade. O presente trabalho para ser elaborado passou pelas seguintes fases: delimitar o problema e levantamento bibliográfico para uma melhor compreensão do verdadeiro sentido da palavra liberdade.

Na segunda fase, foi realizada uma pesquisa de campo com os alunos de 8º (oitavo) e 9º (nono) ano do ensino Fundamental II de uma escola da rede pública municipal de Caxias - MA, utilizando-se entrevistas seguidas de questionários. A terceira fase, fez-se a análise e discussão dos dados coletados, fazendo um paralelo com a realidade observada e os teóricos que foram consultados.

Na última, após, análise dos dados, observou-se a necessidade de um trabalho por parte dos educadores das disciplinas Ética e Filosofia, trabalho este que visasse o despertar nos adolescentes do uso da liberdade de forma adequada para que não venham privar-se dela pelo mal-uso.

#### **3.2 Análises dos questionários e resultados**

Idealmente, eles passam por um desenvolvimento natural e fazem todas as perguntas necessárias para poder desfrutá-la de uma maneira saudável. Porém, muitos adolescentes e jovens enfrentam riscos quanto ao abuso de sua liberdade. Portanto, do ponto de vista da sociedade e dos profissionais da educação, é importante que o adolescente tenha o direito de obter informações corretas e de compreender todas as fases de seu desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento sexual, pois acreditam que ele faz parte de sua liberdade que pode acontecer a qualquer momento sem orientações adequadas, só pelo fato de serem livres.

Com relação às famílias, os adolescentes vivem em conflito dentro do âmbito familiar. De acordo com os adolescentes, eles não têm diálogo com seus pais, em alguns casos, conversam um pouco com a mãe. Vale ressaltar que a relação entre pais e filhos é

bastante conflituosa devido ao choque que ocorre na relação entre eles. Existe por parte dos genitores um certo conservadorismo para tratar de todo e qualquer assunto com os filhos.

Estes, por sua vez, não se sentem à vontade para dialogar com os pais, pois temem receber algum tipo de represália por parte de um dos componentes do grupo familiar, existindo assim, um maior diálogo com amigos mais próximos. E é nesse momento que se dar início do mau uso da liberdade, pois começa aparecer as más influências, conduzindo-os para os caminhos sem volta, a praticarem atos não planejados pelos quais serão punidos.

De acordo com os resultados da pesquisa, pode-se analisar que os adolescentes anseiam por mais liberdade, mesmo não sabendo o que fazer com ela. E isso não é necessariamente verdade, pois eles já possuem liberdade em alguns casos até demais. Na concepção dos adolescentes em função da idade eles podem tudo e que pra eles o correto é não impor limites. Outro aspecto que chama atenção é a situação da renda familiar, um dos principais fatores que influenciam na vida destes adolescentes, tendo em vista que querem desfrutar dos prazeres do mundo, daí começam a cobrar dos pais e esses não lhes podem oferecer tais prazeres. Dessa forma interpretam como falta de liberdade, eles têm mais dificuldades que os adultos para entender tal situação.

De acordo com os entrevistados essas regras não existem; ser livre não é ser escravo de ninguém, é sair e não ter horas para voltar, ir onde sentir vontade e não ouvir reclamações, esse é o sentido de liberdade que eles conhecem ou que desejam ter. Responsabilidade, compromisso é coisa de adulto, o adolescente só precisa viver intensamente sem limites e aproveitar a total liberdade.

De acordo com os resultados das entrevistas feitas, alguns adolescentes vão para a escola para que os pais fiquem livres deles, outros vão pela merenda e o mais preocupante, é que, é um número que cresce assustadoramente, e a sociedade absorve todos estes problemas sendo vitimados todos os dias por estes adolescentes liberados, que por serem adolescentes usam sua liberdade e a liberdade dos outros e consideram normal.

O papel da escola para com os adolescentes é essencial, pois consiste em aliviar as tensões entre as gerações que ora se encontram em estado de conflito latente. Cabe à instituição desenvolver e treinar a sociedade através da aprendizagem das regras sociais pela convivência em grupo. Não nos esqueçamos que educandário e família são duas instâncias onde o adolescente passa a maior parte de suas vidas. Daí a importância de boas relações entre elas.

Nas novas concepções de família, as responsabilidades para com os adolescentes têm aumentado sob forma de lei, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que atribui uma série de garantias e direitos a serem cumpridos pelo estado, escola, sociedade e evidentemente, pela família, considerando que esta, se constitui no primeiro grupo social em que o ser humano é inserido e tem aparecido como referencial explicativo para o desenvolvimento psicossocial do adolescente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas formam um conteúdo significativo para esse artigo, na perspectiva de formar adolescentes (alunos) mais conscientes de sua liberdade e realidade formando cidadãos/cidadãs críticos e participativos, capazes de usufruírem sua liberdade com responsabilidade.

Todo o empenho na elaboração deste artigo teve como pressuposto oferecer contribuições para os jovens, tornando-os necessários, onde eles sejam capazes de perceber-se como sujeito livre e ativo no processo histórico de sua comunidade. Os apontamentos deste trabalho não é algo acabado. Os estudiosos e pesquisadores estão sempre em busca de novos métodos de estudos e análises para transmiti-lo para os homens atuais. Assim, como o conhecimento, essa proposta também pode sofrer mudanças aceitáveis no decorrer do tempo.

A problemática da liberdade na adolescência não pode ser discutida como um aspecto isolado na vida de um indivíduo. Devemos considerar a história e a cultura da nossa sociedade, pois a partir dessa realidade é que podemos entender as atitudes e comportamentos dessa questão. Procuramos entender os motivos que levaram e continuam levando os adolescentes a praticar atos sem planejamento; as suas implicações na vida diária; notamos também que apesar de abandonar os estudos, eles ignoram o que seja a real liberdade e as suas implicações.

Estudar o processo histórico de formação dos alunos foi muito relevante, pois isso permitiu elevar o interesse dos alunos para entender melhor o uso da liberdade e para entender a história de sua comunidade. Esse estudo foi feito valorizando o conhecimento de cada um deles, mas lembrando sempre que todos os aspectos a serem comparados aos conteúdos formais dos livros didáticos.

## REFERÊNCIAS

BUZZI, Arcanjo. R. **Filosofia para principiante**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1999.10ª ed.

GUSDORF, Georges; MEGÍAS, Fernando Fuentes. **¿ Para qué profesores?: por una pedagogía de la pedagogía**. Miño y Dávila, 1979.

LEITE, Tiago Pereira et al. **Entre nóias, playboys e a galera da vila: uma etnografia das relações sociais entre jovens na periferia de Paranaguá PR**. 1998.

NIETZCHE, Friedrich. **El nacimiento de la tragedia**. Greenbooks editore, 1998-1999.

TIBA, Içami. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 1996.

# **CAPÍTULO 2**

---

## **UMA ANÁLISE SOBRE A FALTA DE VIRTUDE NAS FAMÍLIAS A PARTIR DA ÉTICA ARISTOTÉLICA**

[Francy Dalva Brito Ramos](#)



## 1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado, no que diz respeito à construção de conhecimentos, competências, saberes e valores, pois é neste ambiente que se discute o desenvolvimento de práticas e metodologias adequadas à promoção do conhecimento sistematizado. É através da função social, do papel transformador da escola, que se evidenciam os anseios e as perspectivas da sociedade, na construção da cidadania e na preparação do homem para viver e atuar no complexo mundo globalizado.

No desenvolvimento de uma prática de ensino eficaz, inovar é necessário, assim como acompanhar os avanços tecnológicos e as necessidades do educando frente a essas inovações, dentre as quais, a maioria não tem acesso diretamente. Desse modo, a prática de ensino não deve se limitar à transmissão mecânica de temáticas desligadas da realidade. Os conteúdos trabalhados devem estar intimamente relacionados com o cotidiano do aluno. Entretanto, evidencia-se ainda a falta de diálogo entre conhecimentos adquiridos e realidade contextual do sujeito que aprende.

É importante avaliar e refletir constantemente sobre a prática adotada. Nesse sentido, a abordagem transversal torna-se um instrumento eficaz na aproximação de todos os participantes do processo educativo (escola, professores, pais, alunos, comunidade) na formação de valores humanos do educando. À medida que a instituição escolar busca preparar o aluno para viver e conviver harmoniosamente em sociedade, tem, também a função de o preparar para competir no mercado de trabalho. É nesse universo de competição que, frequentemente, o indivíduo põe de lado valores e princípios éticos adquiridos no âmbito familiar e escolar, e questiona-se: vale a pena ser honesto, solidário, verdadeiro, ético etc.?

O objetivo geral deste estudo foi discutir sobre as virtudes morais tais como respeito, honestidade, a solidariedade, a educação e o amor no ambiente familiar. Os objetivos específicos pautam-se em entender como a escola e a família podem contribuir no processo de construção de valores na formação do aluno; compreender o papel da escola no processo de transmissão de valores humanos.

Há uma discussão quanto ao papel da escola e da família frente ao desafio de promover uma educação de qualidade para seus alunos, quanto a estruturação de ações que possam garantir a efetivação no ensino. Portanto, o processo de educação e socialização do homem se inicia pela construção de valores, evidenciando sua importância para o convívio social, que se caracterizam como processos que possibilitam a formação moral do indivíduo.

A metodologia utilizada para realização desse trabalho é a pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teórico: Aristóteles (1987); Chauí (2008); Antunes (2011); Pilett (2003); Wajskop (2012); Teixeira (1999). Os quais abordam a formação de valores morais e éticos, ao longo do processo de formação da sociedade.

## 2 CONCEPÇÕES SOBRE VIRTUDES MORAIS

Os valores humanos podem ser definidos como princípios morais e éticos que conduzem a vida de uma pessoa. Eles fazem parte da formação de sua consciência e da maneira como vivem e se relacionam em sociedade. A palavra valor pode significar merecimento, talento, reputação, coragem e valentia. Assim, podemos afirmar que os valores humanos são valores morais que afetam a conduta das pessoas. Esses valores morais podem também ser considerados valores sociais e éticos, e constituem um conjunto de regras estabelecidas para uma convivência saudável dentro de uma sociedade (Chauí, 2008).

Os valores são as crenças que fazem parte da cultura de uma civilização que contribuem viver em harmonia e interpretar melhor o mundo que os rodeia. O termo também era utilizado pela filosofia contemporânea para designar aquilo que faz com que uma coisa seja boa, ou seja, o valor não se refere diretamente a bondade de uma pessoa, e sim, a razão pela qual chamamos algo de bom. Na antiguidade o termo valor foi usado para designar a utilidade ou o preço de bens materiais ou méritos pessoais. Nesta época não tinha um sentido filosófico e não gerava discussões ideológicas. Mas com o passar do tempo o termo ganhou notoriedade e espaço dentro da filosofia (Chauí, 2008). Segundo Hessen (1947, p.37),

Conceito de valores não pode rigorosamente definir se. Pertence ao número daqueles conceitos supremos, como 'ser', 'existência', etc., que não admitem definição. Tudo o que pode fazer-se a respeito deles e simplesmente tentar uma clarificação ou mostrarão do seu conteúdo.

A Ciência que estuda os valores chama-se Axiologia, também conhecida como Teoria dos Valores. *Axio* (grego, que tem mérito, digno de grande valor) *logos* (grego, estudo, descrição, razão). Em primeiro lugar dizemos que os valores não são coisas, objetos, os valores são 'relações'. A consciência humana entra em relação valorativa com os objetos, fenômenos e outros. Eles estão numa categoria especial de ser, de existência. Os valores não são 'coisas', mas eles sempre aderem a uma ou objeto, e assim, torna-se qualidade daquilo que representam. Entende-se que os valores pertencem, pois, a classe dos objetos não sensíveis, diz Hessen apropriadamente:

A sua particular maneira ou modo de ser é a do ser ideal ou do valer. Num ponto de vista ontológico-estático, podemos também falar, certamente, num "ser ideal" dos valores, como fazemos a propósito dos objetos matemáticos, e dizer que, num certo

sentido eles, assim como estes, também “são”. Mas é mais apropriado falar neste caso, num ponto de vista mais funcional dinâmico, dum simples “valer” dos valores, considerando-os apenas fundamento dos nossos juízos de valor (1947, p. 51).

Os valores têm dualidade, podem ser negativos ou positivos. Algumas correntes de filosofia acreditam que o valor é algo subjetivo, ou seja, faz parte da consciência do ser humano. Outra corrente de pensamento declara que o valor tem um caráter objetivo e está localizado fora das pessoas. Mas, na verdade, os valores têm ambas dimensões, a concreta e a abstrata. Os valores se percebem, se aprendem, se manifestam por vias tantas intelectuais como afetivas e são por natureza objetivos e subjetivos. Os valores são um conjunto de ideias, normas e conceitos criados por uma sociedade com a intenção de gerar situações de respeito ao ser humano. São as crenças unidas a toda a cultura de um grupo que normalmente estão em consenso com todas elas (Valls, 1994, p.15).

Alguns autores afirmam que nos dias de hoje a maior crise que o ser humano pode enfrentar (e que estamos enfrentando) é a de valores, pois esta afeta a humanidade, que passa a viver de forma mais egoísta, cruel e violenta. Assim, é necessário enfatizar a importância de bons exemplos na sociedade, pois a transmissão de importantes valores humanos consiste na base de um futuro mais pacífico e sustentável (Valls, 1994, p.20).

Desta forma, estes valores podem ser considerados como a base dos relacionamentos humanos e sociais, funcionando como um conjunto de normas que pautam as interações humanas e as decisões. Entre os valores humanos mais importantes estão respeito entre as pessoas, empatia, sentimento de solidariedade, cordialidade e educação. Também são valores importante para a boa convivência a noção de justiça, a honestidade e a humildade (Valls, 1994, p.20).

## **2.1 A virtude na concepção da Constituição cidadã e a LDB 9.394/96**

A Educação, assim como a humanidade, tem passado, ao longo de sua trajetória, por inúmeras transformações, essas mudanças têm marcado profundamente o modo como o homem concebe a própria vida e a sociedade em que ele faz parte, refletindo diretamente nos diferentes campos de atuação humana, ou seja: na política, na cultura, na economia e no próprio comportamento do indivíduo. Tais mudanças caracterizam-se pela busca incessante do homem por melhorias, novas técnicas e métodos de ensino.

Segundo Piletti (2003) a educação divide-se em formal e informal, sendo que, Educação formal é aquela que se desenvolve sistematicamente, segundo planos que incluem objetivos, conteúdos e meios previamente traçados. Diz-se, a partir da definição anterior, que a escola é a agência por excelência desse tipo de educação. No entanto, essa ocorre

também na família, na igreja e em outras instituições, sempre que utilize meios considerados adequados para atingir intencionalmente determinados fins, o que são os fins do processo educacional em questão (Piletti, 2003, p. 15).

A educação está presente em todos os campos da vida do ser humano e de alguma forma todos se envolvem com ela em determinados momentos da vida, seja para aprender ou para ensinar, e até mesmo para aprender a ensinar. Nesse contexto, são muitas as expressões para indicar o fazer educativo, como por exemplo: processo educativo, atividade educacional, prática educativa, educação rural, ambiental, sexual, educação para o trânsito, educação escolar, entre outros. Mesmo considerando a atividade educativa como uma prática diversificada, ela ainda perpassa toda a vida social, tornando-se extensa e dinâmica, e por isso, indispensável à vida de todo indivíduo.

Assinala-se com Plarchard (1975, p. 26) que educar, em seu sentido etimológico “é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio”. O termo educativo (educação) parece sintetizar criação, tratamento, cuidados que se aplicam aos educandos visando adaptar seu comportamento a expectativas e exigências de um determinado meio social.

A educação é, portanto, um processo mutável, cuja dinâmica está relacionada ao padrão de comportamento que ela exige. Cada sociedade, ao longo dos tempos e da história assume um tipo de educação que melhor se adequa às suas normas e condutas sociais. Portanto, a escola tem sido historicamente a instituição escolhida pelo Estado e pela família como o melhor lugar para o ensino e aprendizagem de valores. Verifica-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2001) um breve resumo sobre a história educacional brasileira.

Consta que no ano de 1826 foi realizado o primeiro projeto de ensino público que afirmava que o aluno deveria ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos. Em 1909 foi criado um elenco de matérias, mas a educação não apareceu como conteúdo de ensino. Em 1942, a lei orgânica do ensino secundário falava em formação de personalidade integral do adolescente. Em 1961 a lei de Diretrizes e Bases do ensino colocava entre suas normas a formação moral e cívica que aparece como disciplina específica pela lei de nº 5.292/71.

A educação em valores, embora tenha sido considerada importante, até o século XIX fez parte do currículo oculto das instituições. Somente a partir da segunda metade do século XX ganhou destaque no âmbito escolar, quando se reconhece como sujeitos do processo de formação tanto o professor quanto o aluno e a família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 reconhece que a finalidade da educação é a

formação da cidadania, cabendo à escola desenvolver os valores básicos para a vida social e para a qualificação profissional do educando. No artigo 2º assim dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de igualdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda segundo os PCN (2001) cabe à escola empenhar-se na formação dos seus alunos, embora que, tanto a família, como os meios de comunicação e a convivência social contribuem para essa formação, faz-se necessário reconhecer a influência e a importância da escola neste contexto.

Os PCNs (2001) propõem que se inclua a temática “ética” nos currículos, sendo que os objetivos a serem desenvolvidos no ensino fundamental devem possibilitar que os alunos sejam capazes de: compreender o conceito de justiça; adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas; adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; compreender a vida escolar como participação no espaço público; valorizar e empregar o diálogo; construir uma imagem positiva de si.

## **2.2 A ausência da virtude na convivência familiar**

Virtude está relacionada a moral e é dela uma qualidade particular. É uma inclinação do indivíduo para decidir pelo que é certo e praticar o bem. São todos os hábitos e ações adotadas e praticadas pelo homem que o levam para o caminho correto. Há diferentes usos do termo relacionado à força, a coragem, o poder de agir, a eficácia de um ou a integridade da mente.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria e é um meio termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta. (Aristóteles, 1984, p. 73)

Segundo Aristóteles a virtude está dividida de duas formas: virtude intelectual e virtude moral. A Virtude intelectual está relacionada a tudo que aprendemos, ela nasce e evolui à medida que aprendemos, que nos educamos. A virtude moral não é inata, é o resultado de um conjunto de hábito que desenvolvemos ao longo da vida, que nos torna capazes de decidir e de praticar ações e decisões corretas. Para Aristóteles, nenhuma virtude é inata, aprendemos no decorrer da vida, através da vivência, do ensino, do exemplo, reforçando-as por meio da repetição dos atos, que gera o costume, e esses atos, para gerarem as virtudes, não devem desviar-se nem por defeito, nem por excesso, pois a virtude consiste na justa medida, longe dos dois extremos (Aristóteles, 1984).

No mundo contemporâneo, o estilo de vida entrou em crise. Os valores da modernidade, as tradições, as crenças e as formas de conduta se relativizaram. Essa relativização aconteceu por causa do avanço do progresso do pensamento e do conhecimento técnico e científico. Vivemos numa época onde as instituições e os códigos sociais e morais não podem mais determinar os modos de vida. Os tempos mudaram, mas a família continuou sendo o núcleo fundamental para a vida em sociedade (Sousa, 2016, p30).

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS é um equipamento público onde são oferecidos serviços com o objetivo de acolher, orientar, e acompanhar famílias e indivíduos em situação de violação de direitos, fortalecendo e reconstruindo os vínculos familiares e comunitários. Conforme o Censo SUAS de 2014, o número de CREAS tem aumentado a cada ano, e já somam cerca de 2.372 unidades distribuídas em todo o País. O trabalho realizado no CREAS é caracterizado por uma intensa articulação em rede, especialização e qualificação do atendimento.

Os serviços disponibilizados em cada unidade são centralizados na família, com mobilização e participação social, focando nos territórios com maior vulnerabilidade e fazendo com que todos tenham acesso aos direitos socioassistenciais. O objetivo é que haja um empoderamento do indivíduo possibilitando que ele saia da situação de violação de direito, fortalecendo e reconstruindo os vínculos familiares e comunitários.

A família é um ponto de apoio, nos grandes momentos de crise precisamos estabelecer critérios pelos quais nossos comportamentos devem ser pautados. Neste sentido, os pais e educadores têm papel fundamental, pois tornam-se exemplo para os filhos e educandos. Ensinam a estabelecer critérios válidos para o acerto de suas decisões. E é na família que a responsabilidade de cada cidadão será posta em prática. Começa no lar. Os pais têm obrigação de esclarecer as dúvidas dos filhos, desenvolvendo seu senso crítico, argumentando, respondendo seus questionamentos, construindo uma nova mentalidade que é baseada no bem comum e na busca por uma sociedade melhor, em que todos tenham seus direitos assegurados também na prática. Pois é na família, que se pode começar o caminho de volta ao cultivo dos valores fundamentais, assim construir um mundo melhor (Monteiro, 2006, p.10)

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia utilizada fundamentou-se em pesquisas bibliográficas, para situar-se em relação à formação de valores morais e éticos, ao longo do processo de formação da sociedade. No decorrer deste estudo foram levantados dados e informações sobre a falta

de virtude nas famílias e práticas de ensino decorrentes de sua formação, vivência social e profissional.

A pesquisa do tipo bibliográfica é um estudo de fontes secundárias sobre o tema satisfação, para conhecer e levantar informações escritas e discutidas que tratam do tema, o qual, segundo Lakatos (2007), é aquela em que o pesquisador se utiliza de livros, revistas, documentos, periódicos, enfim, registros impressos, que permite o pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. A bibliografia permite oferecer meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos, mas também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficiente.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É através da valorização e do respeito das características do indivíduo que a escola trabalhará e ensinará o aluno a aprender a ser e a viver junto, à medida que ele se perceba e se sinta parte de um universo que é, ao mesmo tempo, singular e plural, se valorizando e atribuindo juízo de valor à diversidade étnica, cultural e religiosa vivida no seu meio e em diferentes regiões.

Trabalhar a formação do aluno em virtudes morais ajuda despertar a sua consciência, para repensar qual o seu lugar na sociedade, uma vez que essa mesma sociedade, tende a excluir os seres humanos, seja por meio da violência, das diferenças sociais, culturais e econômicas. Há situações onde a sociedade não respeita e não valoriza o ser humano pelo seu caráter, mas sim pelo que ele tem, ou seja, valoriza o poder econômico que determinado grupo possui, excluindo aqueles que nada têm.

A formação moral é o aspecto mais importante e tem como missão a família, haja vista que, a responsabilidade social começa no lar e na escola, porque forma o caráter e a personalidade do indivíduo. É importante discutir e tratar da questão dos valores humanos através do diálogo respeitoso, da discussão e da aceitação de cada um como parte essencial da vida do ser humano. Dessa forma, as discussões devem ter como base a busca pelo entendimento de si, do outro e da importância que cada um representa.

Há um desejo enorme por parte da escola que o processo de ensino e aprendizagem melhore através da participação mais efetiva dos pais nas discussões e transmissão de valores. Entretanto, enfatiza-se essa participação da família no processo educativo do aluno, pois deve assumir seu papel de forma efetiva, já que a maioria demonstra atitudes e comportamentos observados no próprio âmbito familiar.

## REFERÊNCIAS

ARISTOTALES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Valandro e Gerd Borhein. Ed Abril S/A Cultural: São Paulo, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

LAKATOS, E. M., & Marconi, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MONDIN, Battista. **Introdução a Filosofia**. Editora Paulinas, 1980.

MONTEIRO, Ana Paula Chagas. Crise de valores ou valores em crise? **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 82-87, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912013000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 31 maio 2024.

PILETTI, Nelson & Claudino. **Os três principais filósofos gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles**. São Paulo: Ática: 2003.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense, 1994.



# CAPÍTULO 3

## MÚSICA NA ESCOLA: OS ASPECTOS POSITIVOS DA MUSICALIZAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

[Alisson Rodrigues Leles](#)  
[Maria Gilvanir Quinzeiro Soares](#)  
[Manoel Carvalho Neto](#)

## 1. INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT, junto às escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, realiza diversas ações no campo da arte e da cultura, visando o desenvolvimento sociocultural e aprendizagem dos educandos em diferentes áreas de conhecimento.

O projeto “Música na Escola” objetiva disseminar a cultura musical nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias/MA, por meio da musicalização através da flauta doce, das bandas e fanfarras escolares, oportunizando aos alunos aprendizagens teóricas e práticas de instrumentos musicais, marcialidade, artes visuais e expressão corporal.

A inserção do projeto “Música na Escola” justifica-se por se tratar de manifestações culturais populares, atuando como uma estratégia de disseminação da cultura musical e de aproximação entre escola e comunidade, portanto, o presente projeto tem como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB nº 9.394/96, conforme o Art. 26:

§2º “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” e §6º “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (redação dada pela Lei nº 13.278/2016).

Nesta perspectiva, as aulas de música têm como público-alvo os alunos do Ensino Fundamental, selecionados pelo critério de aptidão musical, tendo como metodologia o ensino de conhecimentos teóricos e práticos ministrados no contraturno escolar.

A inserção do ensino de música nas escolas constitui-se em uma política pública municipal destinada à juventude, proporcionando a aprendizagem da arte e cultura, bem como a prevenção ao uso de drogas e a marginalidade social, possibilitando a formação de cidadãos críticos e atuantes na comunidade que estão inseridos. Desta feita, o presente trabalho discorrerá sobre as ações desempenhadas pelo projeto nas escolas contempladas com o programa afim de evidenciar os aspectos positivos proporcionados pelas ações realizadas com o auxílio da música.

## 2. O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DAS BANDAS E FANFARRAS ESCOLARES E FLAUTA DOCE

A cultura constitui-se em tudo que é produzido e representa a identidade de um povo, como a fala, a maneira de vestir, os hábitos e costumes, a gastronomia e o gosto

musical, sendo essencial para o exercício do pensamento, para a formação de valores e desenvolvimento da capacidade do ser humano relacionar-se com o próximo.

Neste sentido, a musicalidade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo nos alunos a reflexão, a sociabilidade e a expressividade, bem como a produção de cultura no espaço escolar. Segundo Oliveira (1999) a necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem, assim, compreende-se que a finalidade da inserção da música na escola transcende a transmissão da técnica de cantar e/ou tocar um instrumento, mas possibilita ao aluno o acesso à novas linguagens e expressões artísticas, despertando o gosto pela cultura.

Destaca-se que a musicalização, enquanto instrumento didático, aumenta nas crianças e jovens a sensibilidade auditiva, a qualidade de concentração, a coordenação motora, o raciocínio lógico, a socialização e o equilíbrio emocional, atributos essenciais na formação humana.

Diante disso, podemos destacar uma das modalidades em relação ao ensino da música na fala de Ribeiro (2010) as bandas de música possuem registro no Brasil desde o período colonial, denominadas na época de bandas da fazenda, sendo integradas por músicos escravos, que tocavam em troca do seu sustento (Cajazeira, 2004).

Historicamente, as bandas de fanfarras estão associadas a diversos contextos relacionados às manifestações populares e eventos sociais, mantendo características peculiares e denominações diferentes para cada situação de acordo com a função social, como banda militar ou banda civil (escolares, filarmônicas, religiosas/igreja, entre outras), podendo ser denominada, ainda, de acordo com a instrumentalização utilizada - banda musical, banda de percussão e banda sinfônica.

As bandas fanfarras nas escolas são importantes para a aprendizagem dos alunos, segundo Higino (2006) a maioria dos alunos que integram a banda tem um bom rendimento escolar, o que pode estar relacionado a alta concentração que a educação musical exige, ao senso de responsabilidade e de cooperação entre seus integrantes.

A perspectiva, portanto, consiste em oportunizar aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias/MA o ensino teórico-prático em instrumentos de sopro e percussão, formando bandas e fanfarras escolares, visando revelar talentos, aprimorando a linguagem traduzida em formas sonoras, sensações e sentimentos.

Já no que tange o ensino de flauta doce no processo de musicalização, podemos destacar que o instrumento musical flauta doce apresenta-se uma escolha relevante para

o ensino de música nas escolas por oportunizar aos alunos a exposição aos sons e seus elementos, podendo ser aproveitado em vários aspectos. Conforme Oliveira e Silva (2011, p. 1846): “a vantagem de ser adequado para a iniciação, pela facilidade de manuseio, preço acessível e possibilidade de aprendizado em grupo”. Neste sentido, Veloso e Araújo (2017, p. 93) consideram que “aspectos extramusicais como o baixo custo deste instrumento (fator que democratiza o seu acesso) também devem ser considerados”.

Em termos técnicos e de repertório, os benefícios do uso da flauta doce para a educação musical são de grande relevância, tornando-a reconhecida como “um instrumento que tem uma vocação natural para a musicalização” (Marques, 2012, p.1). Isto justifica-se, devido a aspectos como a digitação simples, natural e intuitiva, o repertório amplo e de fácil acesso (que proporciona aos alunos o contato com a produção musical desde a renascença) e as práticas instrumentais coletivas, que viabilizam experiências de interação, manutenção das relações sociais em sala de aula.

A flauta doce é um instrumento que marcou não somente a tradição na Europa, mais também no Brasil, muitas vezes usada por camponeses. Segundo Lira (1984, p. 4), as flautas têm sido representadas em muitas pinturas, talhas e gravuras de muitas civilizações antigas”. Todavia, sua fabricação inicial, aponta que primeiramente haviam razões econômicas para seu uso, pois “as flautas eram feitas de um material natural e muito simples – em pedaço de madeira oco, uma vara de bambu, (elementos simples e baratos). Isso justifica-se a fácil produção artesã e a sua fácil aquisição econômica no mercado.

Avançando um pouco nos aspectos da fabricação, Lira (1984, p. 50) assinala que hoje os instrumentos são feitos de resina, o que os torna “mais baratos que os de madeira”, sendo “perfeitamente adequados para crianças ou iniciantes” pois, “além de serem laváveis, não racham facilmente quando caem ou sofrem qualquer pancada”.

Segundo Marques (2012, p. 2) a democratização da flauta doce, pode ser observada por ser “um instrumento de baixo custo”, se tornando “acessível a grande parte da população”. Também, com modelos e manutenção financeiramente mais acessíveis de serem “adquiridos por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possa usar o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular” (Cuervo, 2009, p. 25).

Desse modo, é necessário que este ensino seja um processo natural, estimulado continuamente para se promover a vivência musical. Convém deixar claro que o processo de musicalização na escola não necessariamente pretende que o aluno seja um músico, nem muito menos engessá-lo em apenas uma vertente musical, mas ampliar sua visão de mundo,

conhecimento cultural, estimulando os aspectos psicológicos e sociais, promovendo uma experiência ímpar para o educando.

### 3. RELATOS DE PARTICIPANTES DO PROJETO

Mediante o exposto acima podemos destacar a magnitude do projeto Música na Escola que transcende o ensino e aprendizagem dos alunos através das aulas de musicalização e da prática nas apresentações em praças públicas, festas culturais locais, desfiles cívicos, shopping center e na comunidade escolar. O significado é tão real que agrega a junção de músicos, cantores da terra renomados através da Musicalidade em praça pública da cidade de Caxias-Ma. Ressalta-se sobre os depoimentos de profissionais da música com seus relatos belíssimo.

É magnífico falar de algo que foi criado e executado por uma coordenação que ver a música como uma arte de transformar sujeitos em cidadãos, com mais ética e respeito consigo mesmo e com o próximo, sendo por tanto o mesmo sentimento das 25 (vinte e cinco) escolas participantes do projeto bem como de toda sociedade, mencionar as crianças, jovens e adolescentes que somam e aprende todos os dias um jeito de ser cada dia melhor e conquistar seu lugar no universo do qual estão inseridos. Para tanto destacamos a credibilidade do Prefeito Fábio Gentil, através da Secretaria de Educação Ciências e Tecnologia aqui representada na pessoa da Secretária Municipal de Educação Professora Mestre Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo, a qual o respeito e agradecimentos por acreditar e ver a Música como um processo relevante para os educandos da rede Pública Municipal de Ensino de Caxias.

Segue abaixo os depoimentos de Instrutores de música: Professor Jeias Marques da Costa, Licenciatura em Música-UEMA e Pós-Graduado em Arte e Música:

Comecei no projeto em maio de 2023, nas escolas Filomena Machado Teixeira, e Joaquim Francisco de Sousa. Nos primeiros dias houve uma resistência por parte dos alunos, muitos alunos não tinham noção de música, inclusive de Bandas e Fanfarras, alguns não sabia nada de ritmos, mas com a metodologia aplicada os resultados surgiram em menos de dois meses os alunos já estavam tocando, fizemos uma bela apresentação no desfile cívico de 7 de setembro, e algumas apresentações na própria escola. Essa experiência me trouxe muitos conhecimentos, aprendizado, e a certeza, que, quando se faz o trabalho com amor e dedicação, os desafios se tornam possível. (Costa, 2023)

Destacamos o relato de um aluno, Wesley Pereira da Silva da escola Filomena Machado Teixeira quando em sua fala ele destaca:

“Eu lhe agradeço por tudo que aprendi nas aulas de música, embora o tempo para pratica na fanfarra foi pouco, mesmo assim, o senhor pedia para os alunos não desistir, que seria a melhor fanfarra escolar a se apresentar no desfile do dia 7 de setembro. (Silva, 2023)

Ainda sobre os relatos, podemos evidenciar a satisfação da aluna Suliana Cristina Rodrigues Vieira da escola Antônio Rodrigues Bayma, onde ele menciona:

Foi muito bom, as vezes era meio estressante pra nós da fanfarra. E realmente a nossa fanfarra fez uma bela apresentação no desfile, bem como nos povoados da zona rural do município. O projeto de música nas escolas foi ótimo e desejo continuar no ano de 2024 com fé em Deus, e vamos conseguir ficar melhor ainda. (Vieira, 2023)

A aluna Suenny Gabrielly Miranda de Sousa destaca:

Primeiramente, eu amei participar da fanfarra da escola, porque não foi só uma simples fanfarra ou uma música que fizemos e tocamos, foi mais que isso, foi um sentimento de amizade e carinho que criei, foi meu último ano na escola Filomena e nesse último ano eu deixei registrado não só com uma foto, mas sim com uma imensa felicidade em meu coração, que participei da fanfarra da escola, e fico feliz, participar do 7 de setembro, foi muito gratificante pra mim, e sobre o professor? Primeiro que ele foi mais que um professor de música, ele foi amigo de todos nós, nos ajudando em coisas que não sabíamos, deu conselhos que sei que levaremos pra vida inteira, ele se preocupava com nosso bem estar, se estávamos bem ou não, enfim eu agradeço imensamente a todos a principalmente a meu professor. (Miranda, 2023)

Seguindo os depoimentos e relatos de experiências, em sua fala o professor Antonio Glécio da Silva Dias comenta:

O Projeto Música na Escola desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas do município de Caxias é uma parceria que tem dado certo dentro e fora do ambiente escolar. Com isso, resalto que no ano de 2023 tivemos resultados positivos nas escolas que desenvolvemos os trabalhos de musicalização. Tudo isso foi possível mediante o apoio da gestão das escolas, funcionários, alunos, pais e responsáveis que colaboraram incansavelmente para o desenvolvimento do projeto. (Dias, 2023)

Observamos o mesmo relato positivo do Projeto Música na Escola no comentário do professor Francisco Flavio Lopes:

“As escolas Antônio Edson e Escolinha Tia Joana, nas quais fui professor e colaborador, participaram de vários eventos no decorrer do ano letivo, como, festa das mães, festejo junino, 7 de setembro e outros. A alegria era explícita no rosto de cada criança e adolescentes por estarem participando dos eventos.”

“Diante de muitas experiências vividas, recordo-me do aluno Emanuel da escola Tia Joana, uma criança de 12 anos que tinha perdido a mãe e apresentava um estado de depressão se mostrando triste e deprimida, encontrou na música um espaço para preencher o vazio que existia em sua vida. Através da banda fanfarra ele foi se mostrando um garoto muito talentoso e dedicado. E dias atrás, para minha surpresa, recebi uma mensagem do Emanuel dizendo que estava matriculado na Escola Antônio Edson me aguardando para se matricular na banda da escola.” (Lopes, 2023)

Assim, podemos afirmar que música é capaz de transformar vidas, abrir caminhos e criar oportunidades. O estudo da música pode mudar radicalmente o rumo da vida de uma pessoa. E se tratando de uma criança ou adolescente a importância fica mais acertada, ajudando na percepção no raciocínio, dentre outras coisas. A música tem grande influência, além de fornecer uma experiência agradável, que estimula a imaginação e a criatividade das crianças e dos adolescentes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização é um processo de construção e formação do conhecimento, que defende o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, da criatividade, do prazer de ouvir música, da memória, da imaginação, da concentração, do respeito ao próximo, da atenção, da socialização e da afetividade, também colaborando para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A atividade de musicalização nas escolas está relacionada a uma motivação maior e diferente do ato de ensinar, em que é possível beneficiar a autoestima, o desenvolvimento do senso musical, da socialização e do gosto pela música nas crianças dessa fase. Pois, a música, quando de boa qualidade proporciona, múltiplos benefícios para as crianças, adolescentes e jovens e é um grande alicerce no seu desenvolvimento.

Todavia, os alunos quando inserida na atividade de musicalização passa a conhecer melhor a si própria e também melhora o diálogo e a interação com o outro. As atividades de musicalização, como já citamos anteriormente, contribuem de maneira significativa no desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo dos alunos, além de favorecer a alfabetização em função da melhora na atenção, organização espaço, ritmo, discernimento auditivo e redução de ansiedade.

O trabalho com musicalização através das bandas, fanfarras, violão e flauta doce na escola é um importante instrumento que amplia, além da sensibilidade à música, outros fatores, como por exemplo: a concentração, a memória, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva e a disciplina, portanto é mister afirmar que a música nutre um poder transformador e é ainda uma condutora de bem-estar a seus adeptos. Ao expor os relatos aqui apresentados fica evidente que os que são beneficiados com o projeto colecionam histórias positivas e emocionantes no que compete a sua participação no projeto “música na escola”.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acessado em: 24/02/2023.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Educação é a Base. 3ª ed. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

1984. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Nova York, Inglaterra, 1984.

COSTA, Jeias Marques. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.

CUERVO, Luciane da Costa. Musicalidade na performance com a flauta doce. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15663/000687332.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DIAS. Antonio Glécio da Silva. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.

HIGINO, Elizete. Um século de tradição: a banda de música do Colégio Salesiano Santa Rosa. Mestrado Profissionalizante em Bens Culturais e Projetos Sociais. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006.

LIRA, Ilma. Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira.1984.

LOPES. Francisco Flavio. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.

MARQUES, Mônica Carniel. O ensino da flauta doce nas aulas de música na escola. In: FÓRUM DE PRÁTICAS DE ENSINO DE MÚSICA, 1., 2012, Maringá. Disponível em: <<http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=orumed-mus01&page=paper&op=view&path%5B%5D=82&path%5B%5D=1>>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MIRANDA, Suenny Gabriely. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo; SILVA, Ruth de Sousa Ferreira. Oficina de flauta doce como recurso para iniciação musical no instrumento: um relato de experiência. In: CONGRESSO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2011, Vitória. Anais eletrônicos.p. 1839-1847.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico. 4 ed.

SILVA. Wesley Pereira. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Roseane Cardoso de. A disciplina de madeiras flauta doce nos cursos de graduação em música da UFPR: relatos discentes. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE FLAUTA DOCE DA EMBAP, 4., 2017, p.92a102,Paraná. Disponível em: <[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/file/2017/anais\\_simposio\\_e\\_flauta\\_doce/a\\_disciplina\\_de\\_madeiras\\_flauta\\_doce\\_nos\\_cursos\\_de\\_graduacao\\_a\\_ufpr.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/file/2017/anais_simposio_e_flauta_doce/a_disciplina_de_madeiras_flauta_doce_nos_cursos_de_graduacao_a_ufpr.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VIEIRA. Suliana Cristina Rodrigues. PROJETO MÚSICA NA ESCOLA: Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.2023.



# **CAPÍTULO 4**

---

## **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: REFLEXÕES EM VISTA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA**

[Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento](#)

[Karla Simone da Silva Costa](#)

[Patrícia Regina Carvalho da Silva](#)

## 1 INTRODUÇÃO

**E**studar sobre avaliação não é fácil, primeiro porque trazemos todas as nossas experiências vivenciadas, infelizmente, acreditando ainda em moldes antigos e ultrapassados, pois não é por este o motivo que chegamos aqui, onde estamos? Em segundo lugar porque não nos aprofundamos no referencial teórico das tendências pedagógicas até chegar ao item avaliação, ou seja, julgamos apenas pelo que vivemos e em último lugar, mas não necessariamente menos importante, não compreendemos que pelo fato da educação ter uma intencionalidade, o homem constrói sua realidade através de ações educativas muito bem planejadas e alicerçadas pelos teóricos.

Em se tratando da concepção da Pedagogia Histórico - Crítica somos todos, professores e alunos, agentes sociais que se diferenciam apenas pelo ponto de partida do conhecimento, pois o professor inicia uma mediação da cientificidade dos conteúdos e conduz a processos psicológicos superiores onde os alunos tem a real percepção de sua realidade.

Assim, este artigo possui como título “Avaliação da Aprendizagem Escolar: reflexões em vista da Pedagogia Histórico-Crítica para uma formação humana” em que analisamos a avaliação da aprendizagem escolar na Educação Básica. Partindo do princípio de que a avaliação é um processo didático-pedagógico utilizado pelos professores como componente integrante e fundamental do processo de ensino e aprendizagem, com vistas a planejar as práticas pedagógicas e para tomadas de decisões visando à melhoria da qualidade e desenvolvimento do ensino.

A avaliação da aprendizagem escolar é um processo contínuo e sistemático que acompanha o desenvolvimento individual do sujeito. Utiliza-se de instrumentos e métodos avaliativos para refletir sobre ações futuras e promover o crescimento e aprendizado dos alunos. Deve ser uma avaliação de caráter processual e contínua, visando o desenvolvimento da pessoa humana. A análise desse objeto de estudo partiu das nossas inquietações no trabalho junto a equipe de avaliação da SEMECT, e também por compreender sua importância no contexto social e educacional.

Entendemos que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem como um componente indissociável e sua condução deve estar intencionalmente relacionada aos princípios teórico-práticos e metodológicos para, podemos alcançar uma formação voltada para o desenvolvimento humano, uma formação comprometida com o desenvolvimento crítico da cidadania. A educação escolar não se desvincula da perspectiva social, política e econômica, devemos ter clara a nossa concepção de formação que queremos e qual nossa

posição como profissional nesta sociedade. Desta forma, podemos partir da seguinte questão norteadora deste estudo: como é possível avançar em princípios teórico-práticos e metodológicos da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva da formação crítica e humana?

Partindo do questionamento supracitado, o objetivo geral é analisar os princípios teórico-práticos e metodológicos da avaliação da aprendizagem escolar em vista de uma formação humana para o exercício crítico da cidadania. De forma mais específica, identificar os principais desafios dos professores no processo avaliativo, compreender as concepções de avaliação da aprendizagem dos professores e entender como as práticas avaliativas contribuem para o desenvolvimento do estudante na Educação Básica.

Como professoras que compõem a equipe de avaliação da rede municipal, percebemos que no contexto social estamos avaliando quando de modo individual ou coletivo verificamos a qualidade e a utilidade de um produto; definimos prioridades; atribuímos valor para algo, ou a um percurso; analisamos os resultados das decisões que foram tomadas; ou seja, quando avaliamos as situações do nosso cotidiano para tornar o processo mais organizado. No processo de ensino e aprendizagem entendemos a avaliação como um ato, ou uma prática complexa cuja finalidade varia de acordo com a proposta pedagógica que norteia o ensino, que possibilita organizar o ato pedagógico. A avaliação deve ser intencional, onde verificamos a aprendizagem dos alunos e planejamos os novos níveis e situações do seu desenvolvimento. O planejamento deve ser estratégico e intencional em vista das dificuldades vivenciadas pelos alunos e professores.

O posicionamento anterior partiu das nossas inquietações enquanto professoras que integram o contexto da escola e partícipes da equipe de avaliação da rede municipal, sobre as bases teóricas que norteiam a avaliação da aprendizagem das escolas públicas. O que se distancia de uma concepção de avaliação que visa a uma formação crítica voltada para o desenvolvimento humano, pois precisa ter clareza sobre o que será, como e as condições do que será avaliado. Se o pressuposto é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, temos que ter uma sólida concepção pedagógica crítica que explique e oriente o processo de ensino e aprendizagem, que possam contribuir com o desenvolvimento do aluno.

## **2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Entendemos o trabalho escolar como princípio educativo pelo qual os indivíduos, historicamente, produzem a sua humanidade individual e coletiva, a pedagogia histórico-

-crítica e a psicologia histórico-cultural posicionam-se em defesa do trabalho do professor, da transmissão do conhecimento e da sua apropriação; pois esse conhecimento oportunizará aos sujeitos conhecer a realidade para além da aparência e, dessa forma, revela-se como condição para que possam se inserir na realidade não para se adaptar a ela, mas para transformá-la. (Saviani, 2013).

Um dos problemas da educação é compreender avaliação sob um ponto de vista simplista e não fundamentado em subsídios teórico-metodológicos que vislumbrem a vivência social, significa não compreender a dimensão da condição histórico-social do desenvolvimento humano na interação social com outras pessoas.

Para tanto, os pressupostos teóricos da Teoria Histórico Cultural ou Pedagogia Histórico-Crítica se fundamentam na Filosofia materialista dialética que explica a condição do histórico-social do homem no processo de apropriação da cultura mediante a interação social entre os mesmos.

Tendo em vista a concepção pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, a avaliação da aprendizagem, é compreendida como parte de toda ação pedagógica, como um dos componentes do processo educativo, que contribui para que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais que foram produzidos pela humanidade. Possibilita um replanejamento das ações pedagógicas, com vistas a potencializar cada vez mais o que está sendo ensinado, buscando estratégias mais adequadas à atividade de ensino, deflagrando, desse modo, um movimento qualitativo das práticas pedagógicas, que observa os resultados então alcançados e reorienta novas possibilidades de encaminhamentos.

Nesta dimensão, Vygotsky (2006, p.) esclarece que o ensino é uma organização da aprendizagem da criança e conduz ao desenvolvimento mental, e o ativa, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Esta concepção nos remete à relação que há entre as funções intersíquicas (atividades sociais mediante a ação de outros seres humanos) e as funções intrapsíquicas (já então internalizadas ao psiquismo humano), as conquistas alcançadas no plano intrapsíquico abrem possibilidades de ação e novas formas de relação no plano intrapsíquico e, dependendo das possibilidades nas quais a criança se encontra inserida, alimenta o desenvolvimento intrapsíquico. Tendo em vista que a complexificação do psiquismo humano se relaciona ao desenvolvimento da atividade, é importante nos determos nos elementos constituintes desta.

Entendemos que a avaliação deve ser intencional e sistemática e os julgamentos feitos trazem consequências, algumas positivas, outras negativas (Villas Boas, 2000, p.42). A avaliação de insere no processo de aprendizagem e deve apontar o estágio de desen-

volvimento em que o aluno se encontra, detectando suas dificuldades e possibilidades de crescimento. A avaliação tem como objetivo acompanhar as dificuldades dos alunos para o replanejamento de práticas que visem sanar as deficiências diagnosticadas na aprendizagem. Nessa proposta de avaliação, o professor é um mediador no processo de aprendizagem, acompanhando às especificidades dos alunos e ao tempo de aprender de cada um.

A avaliação como mediadora e formativa da aprendizagem deve ocorrer ao lado do processo de ensino, subsidiando as etapas que a compõem. Compreendemos, que a avaliação da aprendizagem é um processo extremamente profundo que, inclusive, ultrapassa os muros da escola, sendo muito ampla para ser resumida a uma única etapa e ao final do processo da aprendizagem, como fazem os testes e provas, por exemplo. Avaliar pressupõe diagnóstico e reorientação do aluno, verificação dos pontos positivos a fim de reforçá-los e dos pontos negativos a fim de melhorá-los.

No que tange a Psicologia temos a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1989), explicando o espaço escola, enquanto elemento de aprendizagem, o indivíduo se apropriando de sua cultura e desenvolvendo seu intelecto. Desta forma, analisar os fundamentos de Vygotsky significa refletir o papel da escola e as formas mais eficientes de ensino e avaliação na busca da formação humana.

Para aprofundarmos mais nossa discussão, Vygotsky (1989, p. 101) diz que “O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” diz ou seja, o bom aprendizado é aquele que procede em desenvolvimento mental. O comportamento consciente provém das relações sociais que o homem tem, o homem não é somente produto do meio ambiente, mas um agente ativo desse meio.

De acordo com Vygotsky (1989), o indivíduo aprende desde o nascimento por meio de experiências empíricas e espontâneas. Esse tipo de aprendizagem resulta na apropriação dos conceitos cotidianos. Já os desenvolvimentos dos conceitos científicos dependem da aprendizagem escolar. A mediação do professor ao trabalhar com conceitos científicos desencadeia a aprendizagem interferindo naquilo que Vygotsky (1989) denomina de zona de desenvolvimento próximo ou potencial, que são as funções mentais em desenvolvimento e refere-se à capacidade que vai além daquilo que a criança consegue fazer sozinha. Então, a aprendizagem só será significativa se desempenhar esta função, pois, a mediação é fundamental para impulsionar o desenvolvimento mental prospectivo. Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre quando se incorpora as práticas culturais. O aluno entende sua realidade a partir de uma análise histórico cultural do seu passado e que intervenções podem ser feitas em seu futuro e que ele é o agente desse “futuro”.

Por isso que os objetivos do ensinar devem ser pensados para além somente do “o que ensinar” e “para que ensinar”. O que se aprende fora da escola deve ser explicado no contexto analítico e sistematizado dentro da escola, aqui, cabe dizer: olha a avaliação permeando esse processo todo. Cabe à escola o saber sistematizado, isto nos leva a outro item: as condições de acesso ao saber sistematizado. Baule (2010) descreve que ao se elevar (nas avaliações) o “respeito”, as preocupações com a aprendizagem se diluem e não raro, acaba se transformando em forma de manutenção das condições em que os alunos se encontram. Diante da defesa do respeito das diferenças e da cultura de cada um, a escola acaba contribuindo para a manutenção das desigualdades.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A realização desse estudo norteou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritiva de concepção qualitativa, método dialético das vivências das autoras no contexto escolar e no acompanhamento pedagógico, baseada também em livros, periódicos e estudos sobre a temática. A pesquisa exploratório-descritiva, apresentar-se-á o percurso com utilização da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Parte da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos originais denominados fontes de forma ordenada.

A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, sendo oportuno possuir a delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos que permitem definir um estudo como sendo bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica tem sido muito utilizada nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar todo o processo de investigação e de análise da proposta. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações, reflexão e a proposição de soluções.

### **4 ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS AUTORAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

No contexto escolar a responsabilidade, o respeito e a solidariedade constituem a formação humana, assim como tantos outros valores e não seria adequado em uma visão emancipadora do ser humano, que estabelecêssemos uma “escala” de avaliação com tal

finalidade. A avaliação processual e contínua, considera o percurso do aluno, suas possibilidades de desenvolvimento, atribuindo ao indivíduo essas características, como próprias dos estudantes. Duarte (2015, p. 12) destaca que “[...] a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas [...] e das relações entre todos esses aspectos”.

Assim, a concepção de mundo é decorrente das relações estabelecidas individualmente e coletivamente, possuindo características que são singulares e universais e decorrentes daquilo que o gênero humano produziu. Cabe-nos evidenciar que numa perspectiva histórico-crítica o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, mas forma-a e a transforma-a a partir dos elementos que herda da sociedade. É preciso que coletivamente desnaturalizemos aquilo que acreditamos ser natural e superemos a espontaneidade da vida humana.

A avaliação é o resultado de fatores objetivos e subjetivos, como a adequação das situações de aprendizagem, a forma de organização das ações pedagógicas e o conteúdo a ser ensinado. Elas salientam que um conteúdo de qualidade proporciona a apropriação de valores e é a forma como o conhecimento será transmitido que definirá quais valores serão apropriados pelos alunos.

A avaliação se constitui como processo de análise e síntese e o seu direcionamento é dado pelo objetivo da atividade, que, organizada pelo professor, possui uma intencionalidade. Por meio da análise das ações de ensino e aprendizagem, tendo como finalidade a organização com vista ao desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares, a avaliação é mediadora entre a atividade elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelos escolares.

Assim, constitui-se um desafio aos professores o ato de avaliar a ação de analisar o processo inicial idealizado, reavaliar a distância, os caminhos e as possibilidades de atingir o objetivo inicial no processo e após a realização da atividade. Desta forma, o ato de avaliar é uma atividade que não se dissocia da atividade vital humana, que é o trabalho, nesse movimento entre apropriação e objetivação. Esta capacidade de refletir evidencia a tese de que a realidade existe fora e independente da consciência humana.

No processo avaliativo pressupõe-se a síntese dos processos de objetivação e apropriação do conhecimento. Duarte (2015), expressa a dinâmica de constituição do indivíduo, visto que não há atividade de trabalho sem objetivação e sem apropriação. O produto do trabalho humano é sempre atividade humana objetivada, decorrente de apropriações. O processo de apropriação do conhecimento surge na relação entre o homem e a

natureza. O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ocorre o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de apropriação dos produtos culturais da atividade e objetivações do gênero humano.

A avaliação constitui-se mediante a síntese dos processos de objetivação e apropriação, que segundo Saviani (2013) no sistema capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz a apropriação e a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material. As relações sociais, no âmbito do capital, impossibilitam que aqueles que constroem a realidade humana se apropriem dela na mesma proporção. É necessário resgatar a vinculação ontológica entre trabalho e educação, a fim de se defender a apropriação do patrimônio genérico da atividade humana por meio da educação institucionalizada.

Com base nos estudos de Macedo (2012) acerca das relações estabelecidas entre a avaliação como atividade humana, a avaliação da aprendizagem escolar e a escola como espaço privilegiado para essa atividade, questionando, refletindo e analisando as ocorrências históricas no âmbito da avaliação e procurando situar o fenômeno da avaliação nas relações múltiplas que são estabelecidas na realidade. O estudo considera que a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios teórico-metodológicos capazes de contribuir para a constituição da consciência de alunos e professores, com vistas à formação da concepção de avaliação da aprendizagem escolar como mediação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Sendo imperiosa a compreensão das concepções da avaliação da aprendizagem por todos nós professores.

Historicamente, com a ascensão da classe burguesa como classe dominante e da necessidade de recomposição de hegemonia da burguesia; de acordo com Saviani (2013) tornou-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade, uma concepção da escola como espaço de respeito à individualidade e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos. O capitalismo precisava formar os trabalhadores com rudimentos da cultura, inclusive para discipliná-los. Aparece nesse contexto o mito da ascensão social e a igualdade de oportunidades apregoada pela ideologia liberal.

Nesta dimensão, a Pedagogia Histórico-Crítica, a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o



desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. O professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive.

O professor precisa saber que o que “ensina”, fazer sentido a prática pedagógica docente, uma vez que esse aluno vem de uma realidade que ele não vê e nem sente na maioria das vezes nenhuma perspectiva, na escola, que o ajude a melhorar a vida que tem. A aprendizagem precisa ser sentida e vivida, ter significado, uma cronologia dentro do aspecto humano que o aluno se sinta partícipe. A aprendizagem é, portanto, uma atividade reflexiva. O aluno internaliza e compreende as relações sociais que o envolve, a complexidade do saber, mas sobretudo sua inserção nessa complexidade. Construir novos conceitos a partir dos anteriores. Nas palavras de Gasparin (2009, p. 58):

Os conceitos do professor não são transmitidos de forma mecânica e direta ao aluno; não são passados automaticamente de uma cabeça para outra. O caminho que vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno e envolve a compreensão da nova palavra, seu uso e assimilação real.

Para Gasparin (2009), o professor deve trabalhar os conteúdos numa relação com a realidade, dessa forma interage imediatamente com a zona de desenvolvimento dos alunos, fazendo com que os conhecimentos sejam internalizados e compreendidos à luz da relação dialética que têm.

Ao compreendermos em como a aprendizagem deverá acontecer então passamos a compreensão da avaliação no processo. Se compreendemos avaliação nesta perspectiva da Pedagogia Histórico Crítica então percebemos que o conteúdo tem um significado marcado pela vivência deste aluno, que a mesma contribui para o desenvolvimento do aluno, desta forma a avaliação também é um elemento de aprendizagem à medida em que o aluno faz reflexão sobre o que aprendeu, ele sabe sintetizar, sabe fazer considerações, tecer comentários significativos e argumentar sobre o que aprendeu.

Então, a pergunta que temos em mente é? A ideia de avaliação como sendo classificatória, quantitativa foi superada? Será que nós, professores, compreendemos a aprendizagem na inter-relação das vivências e assim realizamos uma avaliação como um componente integrante do ato educativo como formação humana?

Avaliar na Perspectiva Histórico-Crítica é compreender as dimensões: teórica, como o aluno vê o conteúdo sob um olhar mais analítico e a prática que é a utilização desse conteúdo de forma apropriada passando a ser significativo. Gasparin (2009) denomina novo instrumento de trabalho, luta construção da realidade pessoal e social. A projeção do conhecimento sobre o assunto vai além do que foi estudado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem deve partir da compreensão do que o aluno aprendeu, assim devemos planejar o ato educativo para avaliarmos o que o aluno está aprendendo, em vista de replanejar as ações, para potencializar ainda mais o que estamos ensinando e buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. Assim, aspecto qualitativo da avaliação da aprendizagem deve sobrepor o quantitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos a partir de uma dada concepção pedagógica.

Contudo, ao tratarmos de avaliação da aprendizagem escolar que se constitui em um processo contínuo e sistemático que advém como um componente que ajuda na continuidade desses processos: a discussão de novos conhecimentos, do desenvolvimento de aprendizagens mais complexas de pensamento; do entendimento de retomar conceitos, enfim, o conteúdo estudado ou parte dele, haja vista as dificuldades diagnosticadas. A avaliação orienta o processo de ensino realizado numa continuidade histórica, em vista da aprendizagem de conteúdos que fazem sentido aos estudantes. Se o professor pretende ensinar o aluno sobre democracia objetivando uma análise crítica sobre o tema, poderá por exemplo, ter como instrumento de avaliação uma redação/texto sobre o conteúdo e uma abordagem completa do panorama que cerca esta temática.

Portanto, com o objetivo de compreender a temática da avaliação, tomamos os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que ambas apresentam contribuições interligadas para o estudo da prática pedagógica. Buscamos analisar a relação entre a avaliação no processo de humanização, discutindo os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que se relacionam mais diretamente à prática pedagógica, tendo em vista a unidade filosófica e histórica entre ambas as teorias, construindo assim, bases teóricas que formem o homem para o exercício crítico da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- BAULE, V. L. G. **Avaliação da aprendizagem: metamorfose ou permanência de um paradigma?** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- DUARTE, N. **A individualidade para si.** Campinas: Autores Associados, 2015.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2013.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VILLAS BOAS, B.M.F. **A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática.** Relatório de pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

# **CAPÍTULO 5**

---

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PERCEPÇÕES DE COORDENADORES, PROFESSORES E MÃES/PAIS**

[Marcia Dutra da Silva](#)  
[Paula Noelly Mota Marinho Maia](#)  
[Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento](#)

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surge a partir de um projeto de pesquisa intitulado “Inclusão educacional de pessoas com deficiência ou transtornos de aprendizagens na pandemia da COVID-19: percepções de professores, coordenadores pedagógicos e mães/pais”, aprovado pela Fundação de Amparo à pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), por meio do Edital nº02/2022. Além do apoio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PPG, com a concessão de Bolsas de Apoio Técnico Institucional- BATI/UEMA, através do Edital nº 07/2023, e Programa Institucional de Iniciação Científica da UEMA/PIBIC, Edital nº 20/2023.

A representação da inclusão no cenário escolar se encaixa em aspectos do teor da educação inclusiva: ação política, cultural, social e pedagógica proveniente do amparo ao direito da união dos alunos com necessidades especiais ou não, sem a ocorrência de discriminação (Brasil, 2008). A escola é o espaço onde esses estudantes devem se sentir acolhidos, e as dificuldades ou barreiras são pontos a serem superados em conjunto com a família e a escola.

Posto isso, busca-se responder à questão norteadora: Quais as percepções de coordenadores pedagógicos, professores e mães/pais sobre as políticas educacionais e a inclusão escola? Para tal, delimita-se como objetivo geral: analisar da percepção dos professores e coordenadores pedagógicos sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e sobre as políticas educacionais inclusivas.

Este estudo deu-se por da pesquisa bibliográfica e documental, de cunho descritiva, abordagem qualitativa, com a utilização do instrumento de pesquisa, questionário semiestruturado, que foi aplicado aos coordenadores pedagógicos, professores, mães e pais de escolas públicas municipais da cidade de Caxias-MA.

Para fundamentar a discussão dessa pesquisa foram utilizados autores que abordam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, como Mantoan e Lanuti (2021; 2022); e Mantoan (2022; 2017); entre outros autores, documentos legais como a Constituição República Federativa Brasileira (Brasil, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Brasil, 2015).

## 2. O PERCURSO DA INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

É constitucional a garantia de educação para todos, de forma a promover o pleno desenvolvimento do cidadão. A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), afirma que perante a lei todos somos iguais, sem distinção de qualquer natureza. Essa igualdade abrange a Educação, assegurada pelo Art. 205, ao dizer que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, p. 88).

A inclusão constitui um paradigma educacional que acolhe a diferença, e entende a igualdade e a diferença, não como opostos, mas como valores indissociáveis (Brasil, 2008). A inclusão é incompatível com a integração, pois a inclusão “[...] prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” (Mantoan, 2003, p. 16). Segundo essa autora, a distinção entre esses dois termos é um bom ponto de partida para o entendimento do processo inclusão nas escolas.

Avanços no movimento de inclusão tem como propulsores articulações nacionais e internacionais que resultaram em dispositivos legais que respaldam as ações de democratização da educação, ou seja, a constituição de uma escola para todos. Entre elas pode-se destacar a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva- PNEEPEI (Brasil, 2008), e a Lei Brasileira de Inclusão Escolar-LBI, nº 13.146 (Brasil, 2015).

A PNEEPEI deixa claro o paradoxo inclusão/exclusão existente no processo de democratização da educação, que percebe nessa universalização da educação a definição dos incluídos e excluídos a partir de padrões preestabelecidos no sistema de educacional (Brasil, 2008). Como um marco no processo inclusivo brasileiro, ela amplia discussão e estabelece caminhos para práticas inclusivas.

A Lei Brasileira de Inclusão foi um grande acerto, esse instrumento normativo veio para contribuir com a inclusão educacional e social de todas as pessoas com deficiência, porém, é necessário ressaltar que muitas vezes essas pessoas não possuem seus direitos cumpridos por lei, por isso, a escola juntamente com a família devem ter o conhecimento sobre todas as promoções de serviços e condições de acessibilidade, e assim não deixarem que seus alunos e filhos tenham seu desenvolvimento afetado (Rocha; Oliveira, 2022).

Segundo Mantoan (2022), as mudanças referentes as gestão e práticas pedagógicas, tornam relevantes a ampliação do debate das possibilidades de avanços no processo de inclusão escolar. O fato é que a educação inclusiva deve reformular o conhecimento na escola, marcando a singularidade de cada aluno e ressaltando o quanto isso é essencial para o processo educacional.

### 3. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo bibliográfico, entendida por Severino (2007), como aquela que se realiza a partir dos registros de pesquisas anteriores em livros, documentos, artigos, teses, entre outros, permitindo que o pesquisador utilize as contribuições de outros autores que realizaram estudos sobre o assunto a ser pesquisado. Ela será associada a pesquisa documental que, segundo Severino (2007), em seu sentido amplo podem ser documentos impressos, jornais, fotos, vídeos e documentos legais.

Com uma abordagem qualitativa, tendo em vista a sua importância para diferentes estudos pois, de acordo com Lüdke e André (1986), ela coloca o pesquisador em contato direto como a situação estudada e, com isso, os estudos a partir de tal abordagem permitem elucidar o dinamismo interno das situações a serem analisadas. Com o cunho descritivo, nessa pesquisa há o que é descrito, pois “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Caxias-MA. Os participantes dessa pesquisa foram 10 coordenadores pedagógicos, representados pela sigla **CP**; 10 professores, na qual será utilizada a sigla **PR**; e 10 mães/pais, representados pela sigla **MP**. Eles estão numerados seguindo a ordenação da tabulação do projeto da qual foram selecionados para análise.

Esses participantes participaram de forma voluntária por meio de um questionário semiestruturado impresso, e na versão online pelo *Google Forms*. Os dados coletados, por meio da aplicação de questionário, foram submetidos à Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que tem como propósito a compreensão do significado das falas dos sujeitos para além dos limites daquilo que é descrito. Entre essas técnicas, optou-se pela Análise Temática, que busca os núcleos de sentido. Nesta perspectiva, com base nos dados oriundos dos questionários, ocorreu a categorização, inferência, descrição e interpretação minuciosa de todo o conteúdo.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão educacional é proveniente de um longo processo de lutas, no qual contou com o avanço da área de pesquisas e a criação de leis de amparo à pessoa com deficiência. A atualização dos pilares que fundamentam conceitos legais no eixo da inclusão, levam a movimentos que causam repercussões no meio escolar principalmente no ensino.

### **Categoria 1- Percepção de Educação e Educação Especial na perspectiva inclusiva**

A esse respeito, os participantes foram questionados sobre suas percepções acerca dessa temática. É as respostas dos coordenadores:

**CP1-** A educação inclusiva visa a permanência e integração dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar.

**CP2-** Educação inclusiva visa a permanência das crianças nas escolas, sem excluir, sem preconceito. É a aceitação do outro com suas limitações e dificuldades.

**CP3-** A educação inclusiva veio tornar o indivíduo em situação de igualdade, como cidadão e exercendo seus deveres tem direitos,

**CP4-** É a educação que promove a integração das pessoas com necessidades especiais na escola por meio de práticas pedagógicas, proporcionando educação regular à educação especial.

**CP5-** A educação inclusiva é a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito aprendendo na rede regular de ensino em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo e motor.

**CP6-** A modalidade de ensino que objetiva estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidade na educação. Tornando um direito de todos estudantes com necessidades especiais.

**CP7-** É um direito das pessoas com transtorno globais do desenvolvimento ou superdotação

**CP8-** É educação que permite o acesso da criança que apresenta alguma deficiência a uma escola regular.

**CP9-** É muito importante pois cada aluno deve e tem direitos a serem respeitados

**CP10-** É um tipo de ensino que tem como objetivo principal estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação

Mediante o exposto, nota-se que os Coordenadores Pedagógicos compreendem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Por meio desses fragmentos, essa educação promove a garantia de direitos, do respeito, da dignidade, permanência e a convivência, o que evidencia que somente a inserção no ambiente escolar não resulta em inclusão.

Segundo Nascimento, Morais e Carvalho-Filha (2023), é indicado uma maior discussão e formação continuada sobre a inclusão, pois auxiliará esses profissionais no planejamento de ações individuais e coletivas uma educação mais democrática. A educação



inclusiva está em andamento, é um processo extenso e intenso, que não espera as condições mais privilegiadas para acontecer (Mantoan, 2017).

Sobre o que entendem por Educação Inclusiva, os professores declararam:

**PR1-** É o ato de englobar a participação de todos os estudantes em estabelecimentos de ensino, independentemente de sua necessidade.

**PR2-** A que propicia o aluno a participar sem distinção das atividades pedagógicas, sejam adaptadas ou não, de forma a não “excluir” durante o processo ensino-aprendizagem.

**PR3-** A educação inclusiva se refere ao atendimento de crianças com necessidades especiais, as mesmas condições oferecidas as ditas normais, para que possa desenvolver suas habilidades.

**PR4-** É aquela que garante melhor qualidade de vida e ensino educacional para seus alunos, respeitando a diversidade, as necessidades e o potencial do seu educando.

**PR5-** É um tipo de ensino que tem como objetivo principal estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação, ou seja, visa tornar um direito de todos os estudantes.

**PR6-** É aquela que integra a todos sem fazer nenhuma exclusão.

**PR7-** Educação Inclusiva é oportunizar igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar de forma integral.

**PR8-** Entendo que devemos incluir, respeitando as diferenças de cada um, para que não se cometa injustiças com suas necessidades específicas. Incluir com suas diversidades. Que devemos buscar maneiras de tentar resolver qualquer tipo de exclusão.

**PR9-** É acesso para todos os alunos aprenderem juntos, sem diferenças e preconceitos.

**PR10-** Entende-se por ser importantíssimo tal processo, porém na realidade, há falta de profissionais especializados ou capacitação dentro da sala de aula.

Ao analisar as respostas dadas pelos professores, foi interessante chegar à conclusão que grande parte entendem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Contudo, como afirma PR10, há a falta de profissionais com formação que abranja essa área. Essa percepção confirma que a promoção da inclusão escolar causa inseguranças e incertezas, visto os docentes estão habituados como métodos e práticas pautadas na filosofia da identidade, e assim vários aspectos se apresentam como obstáculos que justificam práticas educativas não inclusivas (Mantoan, 2017).

É importante ressaltar que “O professor tem o poder de decisão para ser inclusivo ou não, já o aluno, com exceções, não tem opção de escolher que tipo de educação prefere.” (Tomazi, 2021, p. 83) O professor que não entende a necessidade de mudança sucumbe aos desafios que a mudança pode trazer. Desse modo, entender a educação na perspectiva inclusiva, mas não contribuir para que ela se efetive no ambiente escolar contradiz o papel político e social da profissão docente.

As mães e pais responderam da seguinte forma:

**MP1**-Educação inclusiva assegura os direitos da criança com deficiência à cidadania.

**MP2**-Seria a inclusão de nossos filhos a um ensino de qualidade e conviver com outros alunos.

**MP3**-Entendo que a educação inclusa parte do princípio em que o sistema de educação deve assegurar o acesso de crianças e jovens ao sistema educacional os adaptando de forma que favoreça a permanência e de condições de aprendizagem das pessoas com deficiência ou que possua transtorno de aprendizagem.

**MP4**-Educação Inclusiva para mim é a que todas as crianças têm o direito de aprender.

**MP5**- Para a educação inclusiva e educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar de igual pra igual

**MP6**- Uma educação para todas as pessoas que tem alguma limitação.

**MP7**-Educação que vá realmente incluir

**MP8**-A educação que permite que alunos com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem aprendam e convivam juntos com os que são considerados "normais".

**MP9**-Quando se utiliza de meios para adequar a educação a pessoa com necessidades diferentes.

**MP10**- É educar para todos respeitando as suas particularidades

O reconhecimento das mães e pais dos direitos a educação, a importância da socialização e desenvolvimento de seus filhos por meio de uma educação inclusiva fica evidente nesses fragmentos. Pensar a escola inclusiva é perceber que, de modo geral, ela influencia não só na vida acadêmica do aluno, mas também em suas relações sociais, principalmente em suas famílias, que também vivem uma relação com as situações de deficiência de seus filhos em seu cotidiano (Mantoan; Lanuti, 2022).

Assim, a participação da família no processo educativo contribui para a inclusão, haja vista que as crianças e jovens precisam ser acolhidos para além das salas de aula. Conforme Dutra e Dutra (2021), a articulação dos profissionais, família e a sociedade são fundamentais para a constituição do sistema educacional inclusivo.

## **Categoria 2- Conhecimento acerca da lei 13.146/2015**

No que se diz a respeito do direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência, a aprovação da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) trouxe benefícios para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nesse sentido, os Coordenadores Pedagógicos sobre o conhecimento sobre a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

**CP1**- Sim, ela garante condições de acesso à educação, saúde e estabelece punções para as atitudes discriminatórias.

**CP2**- Matrícula obrigatória das crianças com deficiência na rede regular de ensino. Concordo, porém as escolas e os profissionais devem estar preparados para que o ambiente não seja apenas um depósito.

**CP3-** O que está mais em foco sobre a lei é que a inclusão tem que acontecer, pois é um direito e assim tem que acontecer

**CP4-** Sim. Em linhas gerais a lei 13.146/2015, traz como intenção assegurar e promover igualdade o direito a educação escolar na perspectiva da inclusão.

**CP5-** Sim, ela vem assegurar o direito das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, sendo punido o gestor escolar ou autoridades competentes que venham recusar estas matrículas.

**CP6-** Esta lei prevê medidas de acessibilidade em todos os setores: educação, no trabalho, transporte, saúde, cultura e lazer. Ainda, medidas de proteção e assistência à pessoa em situação de vulnerabilidade social.

**CP7-** Acessibilidade não é apenas colocar o aluno deficiente na escola e deixar ele sozinho precisa incluir ele em todas as atividades da escola

**CP8-** Sim, estabelece normas nos critérios básicos das pessoas portadoras de deficiência

**CP9-** Sim, mas superficialmente tratados direitos à aprendizagem das condições necessárias ao acesso e permanência da criança deficiente

**CP10-** Sim, ela obriga as escolas privadas e públicas a receberem os estudantes com deficiência

Na concepção dos Coordenadores, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) é uma garantia de acesso de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, medidas de acessibilidade e punição a todas as formas de discriminação e preconceitos relacionados a deficiência. Tendo em vista o importante papel do coordenador pedagógico na inclusão escolar, ter conhecimento das leis que asseguram a educação de todos se torna um ponto crucial.

Seja na formação de professores, na organização dos processos pedagógicos, ou como apoio às práticas e as famílias, apenas o saber superficialmente, como dito por CP9, pode gerar enganos que conduzirão a uma ideia de inclusão diferente da desejada. Cabe a esse profissional, em conjunto com outros, criar novos espaços de democratização da educação que eliminem as barreiras existentes e sem discriminação (Mantoan, 2003).

**PR1-** Sim, um pouco. Apenas sei que é a Lei que assegura as condições de igualdade e os direitos da pessoa com deficiência.

**PR2-** Vessa sobre a garantia dos direitos da pessoa com deficiência. No tangente, a educação garante a matrícula em escola regular, sem exclusão.

**PR3-** Um pouco. Diz respeito a questão da promoção de acessibilidade.

**PR4-** Sim, a lei assegura condições de igualdade, direitos, promovendo, dessa forma a inclusão e a cidadania do cidadão com deficiência.

**PR5-** Sim, a lei brasileira de inclusão assegura e promove condições de igualdade, o exercício dos direitos e a liberdade, promovendo assim a inclusão e a cidadania da pessoa com deficiência.

**PR6-** Sei que existe, mas não conheço na íntegra.

**PR7-** Sim. Instrumento legal de muita importância para as PCD, resultado de muita luta por direitos.

**PR8-** A lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Ela busca igualdade para as pessoas com deficiência.

**PR9-** É uma que assegura os direitos da pessoa com deficiência tendo em vista a inclusão social e também a cidadania.

**PR10-** Sim. Essa lei diz respeito ao aparato, ou seja, trazer a acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida ao ambiente escolar.

Esses docentes também demonstram a necessidade de aprofundar a leitura e discussão no texto da Lei 13.146/2015. O conhecimento acerca da Educação Escolar Inclusiva se faz necessário para que eles questionem e distingam a origem das imposições do sistema, para exercer seu poder em sala de aula e na escola que atua (Mantoan; Lanuti, 2022).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva tem uma mudança significativa nas escolas, por agora ser uma modalidade de ensino que não substitui ensino comum, mas complementa/suplementa ele, que se mal compreendida, não há transformações, apenas reforço do sistema antes vigente (Mantoan; Lanuti, 2022). As leis corroboram para um melhor entendimento desse processo e as necessidades no percurso de sua efetivação nas escolas públicas municipais de Caxias-MA.

As mães e pais ao serem questionados sobre o conhecimento da Lei nº13.146/2015, responderam da seguinte forma:

**MP1-**Mais ou menos, a lei tem por objetivo promover a criança ou adolescente um suporte necessário para que seus direitos sejam respeitados.

**MP2-**Sim, foi uma lei que foi criada para garantir os direitos e suas proteções das crianças e inclusões delas.

**MP3-**Sim! Apesar de ainda ser considerada uma vitória devida a escassez de investimentos e falta de interesse público em relação a inclusão da pessoa com deficiência na escola pública, a Lei é a principal arma que temos para que possamos exigir o exercício de direitos.

**MP4-**Sim, estatuto da pessoa com deficiência, ela foi criada para garantir o direito de todas as pessoas com deficiência. Garante todos os direitos para todos.

**MP5-** Sim, objetivo da lei é promover a igualdade.

**MP6-** Ela garante a matrícula da pessoa com deficiência na escola regular.

**MP7-**Pouca.

**MP8-**Sim. A LBI propõe garantir o direito de condições igualitárias às pessoas com deficiências. Assim como a garantia de gozarem dos direitos fundamentais objetivando sua inclusão e cidadania.

**MP9-**A lei iguala a criança com deficiência as crianças típicas, tornou o acesso à educação uma garantia, pois não se pode mais negar o acesso sob nenhum argumento.

**MP10-** Sim. A LBI garante a igualdade nos serviços ofertados na área da saúde, educação, moradia entre outros para as pessoas com Deficiência.

A falta de conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência pode atrapalhar no processo de ensino e aprendizagem dos filhos, que precisam ter a participação dos pais em conjunto com a escola para promover “[...] mudanças no modo como a escola

se organiza nos espaços físicos e nas práticas pedagógicas dentro e fora de sala de aula” (Nascimento; Morais; Cavalho-Filha, 2023, p. 14).

A Lei nº13.146 (Brasil, 2015), deve ser conhecida por todos os profissionais da educação e pela família, haja vista que esse documento determina que a escola deve proporcionar uma educação básica que atenda a pessoas com deficiência de maneira igualitária, democrática e de qualidade, com a disponibilização de recursos e serviços necessários para que aconteça na sua totalidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão ocorre mediante a participação e interação de todos, sem qualquer diferenciação no ambiente educacional e social, pois as práticas inclusivas de qualidade exercidas a fim de impulsionar o processo de inclusão e desenvolvimento dos alunos com deficiência e transtornos de aprendizagens devem ser encontradas no cotidiano da sala de aula e no âmbito familiar.

Os coordenadores pedagógicos, assim como os professores, precisam compreender sobre práticas inclusivas e desenvolver projetos pedagógicos de modo a promover a inclusão de todos os alunos. Ademais, esses profissionais apontam a necessidade de estudo sobre as políticas públicas educacionais, e a formação continuada acerca da educação inclusiva, de modo a favorecer a superação de possíveis dificuldades apresentadas na realidade com efetivação desse processo.

Enquanto as mães e pais, a relação entre família e escola pode propiciar um espaço essencial para o entendimento a respeito das legislações que garantem a educação de seus filhos, o que contribuiria para um acompanhamento mais ativo do processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinnheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN: 85-6293-04-7

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988 Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

BRASIL. Lei nº 13.146. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Presidência da República -Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL.MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, v. 4, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

DUTRA, C. P.; DUTRA, M. C. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as mudanças estruturais dos sistemas educacionais. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (org.). **Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021, p. 43-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Ed. Pedagógica e Universitária LTDA. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola hospitaleira. **Revista Estudos Aplicados em Educação**. São Paulo, v. 7, n. 3, 2022, p. 5-44. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/8589/3760](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8589/3760)

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

NASCIMENTO, F-L. S. C.; MORAIS, J. S.; CARVALHO FILHA, F. S. S.

O Coordenador pedagógico no processo de acompanhar, aprender e se (trans)formar junto ao aluno com deficiência. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 25 ,p. 1-24, e023018 , 2023 e-ISSN 2177-5796. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4163>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. ISBN: 978-85-249-1311-2.

ROCHA, L. R. M.; OLIVEIRA, J. P. Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961>.

TOMAZI, G. M. Práticas inclusivas do ensino das artes no contexto escolar. In: MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. (org.). **Todos pela inclusão escolar – dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021, p.79-86.

# **CAPÍTULO 6**

---

## **NARRATIVAS E EXPECTATIVAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO**

[Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares](#)  
[Shirlane Maria Batista da Silva Miranda](#)

## 1 INTRODUÇÃO

Versar sobre o estágio supervisionado mostra-se por vezes desafiador, por se tratar de um componente formativo fundamental nos cursos de licenciatura. No curso de Pedagogia, o estágio supervisionado é o componente curricular com a maior carga horária, 400h, que podem ser distribuídas para um melhor entendimento das especificidades do espaço escolar. O estágio permite ao estagiário ter uma visão aprofundada do campo educacional, esquivar-se dessa imersão no processo de estágio, significa ter uma visão superficial da realidade e do ambiente escolar.

Nesse contexto, foi lançado um olhar sobre o estágio como pesquisa que fortalece a teoria e a prática, onde Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) tratam da relação do estágio com a pesquisa e sua movimentação dentro da matriz curricular, onde a interdisciplinaridade tem como um dos aspectos importantes o diálogo entre as disciplinas, porém é necessário mencionar que não se trata apenas da junção das disciplinas a partir da estrutura curricular, mas a interdisciplinaridade como uma atitude, uma dinâmica, um movimento em busca de um saber, que envolve conhecimento, visão de mundo e consequência de mundo, e isso significa um movimento dinâmico e reflexivo por parte do corpo docente do curso.

Dessa forma, a investigação neste estudo foi sobre as expectativas de professores(as) em formação que iriam iniciar o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, com o objetivo de conhecer e refletir sobre as expectativas de professores(as) em formação no momento que antecedeu o início do estágio supervisionado. Para tanto, o pesquisador agregou a essa discussão os seguintes autores: Buriolla (2011), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2006) e Miranda (2018), Tardif (2005) e Imbernón (2014) dentre outros.

Esta pesquisa se justifica pela relevância que é o estágio supervisionado, pois enquanto os estudos sobre ele avançam, são conectados saberes que impactam na formação de professores, a estrutura do trabalho abrange a metodologia desenvolvida, as análises fruto da pesquisa narrativa e considerações finais do estudo.

## METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste estudo contemplou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa narrativa por se constituir em uma forma de compartilhamento de vivências e experiências, e, sobre esse aspecto, Miranda (2018) afirma que as narrativas proporcionam aos professores momentos de socialização, de partilha de experiências e conhecimentos



e de reflexões em torno de sua prática, ao escreverem sobre temas que trazem saudades, tristezas, alegrias, melancolias, que os inquietam.

O cenário da pesquisa foi o Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), localizado no município de Paço do Lumiar/MA, e para compor a amostra do estudo, foram convidados(as) discentes do curso de Pedagogia para serem colaboradores(ras) da pesquisa, participando de uma roda de conversa, onde apenas 10 compareceram, e as narrativas que imergiram a partir deste momento foram tratadas conforme a análise de conteúdo de Bardin (1977).

### **3 NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) EM FORMAÇÃO EM RELAÇÃO AO INÍCIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

A roda de conversa aconteceu no dia 29 de setembro de 2022, com saudações e agradecimentos, a fala neste momento contemplou a relevância da presença de todos, o espaço escolhido para a realização da roda de conversa foi a sala onde os discentes estudam, para que eles pudessem se sentir mais à vontade. A sala não era tão grande e as cadeiras foram dispostas em círculos.

As narrativas iniciais permitiram o entendimento sobre as escolhas dos colaboradores(as) pelo curso de Pedagogia, e apesar do curso não ter sido a primeira opção de formação para 9(nove) dos colaboradores(as), apenas 1(uma) acalentou o desejo desde cedo de ser professora.

Ao abordar sobre o conhecimento da matriz curricular do curso: compreensão sobre a interdisciplinaridade das disciplinas, todos reconheceram as conexões entre as disciplinas do curso e admitiram que, conforme ele foi avançando, essas conexões foram ficando mais fortes. No entanto, no que tange a percepção da relação das disciplinas com o estágio, apenas o Colaborador 9 apontou que os professores fizeram a relação com a prática. Desta forma, é preciso apontar que o colaborador em questão, já tem nível superior e a Pedagogia é a sua segunda graduação, por isso, o pesquisador considera que ele tem mais maturidade para perceber os entrelaçamentos do estágio com as disciplinas, na medida que, os outros sujeitos externaram falas contrárias.

Sobre o reconhecimento das competências e habilidades postas pelo curso com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), o autor percebeu que essa temática foi menos intensa em termos de narrativas, uma vez que os colaboradores não forneceram muitas informações. Além disso, todos afirmaram que não tiveram acesso ao Projeto Político

Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição, e que não o conhecem. Quando pensam em competências e habilidades, direcionam à escola e não a sua própria formação no curso.

No que tange à experiência do estágio extracurricular: desafios e aprendizagens dos(as) 10 colaboradores(as), apenas 2 (dois) não fizeram estágio extracurricular: a Colaboradora 2 que fez estágio na área de turismo e o Colaborador 10, que é administrador e trabalha no ramo de administração de condomínios. Durante essa temática, a educação infantil foi protagonista das discussões porque alguns colaboradores mencionaram que a experiência ficou aquém do que esperavam, pois não conseguiram participar das atividades pedagógicas, estavam ali apenas como “babás das crianças”, ou seja, uma ênfase apenas no cuidar, sem enfoque pedagógico, não tiveram a oportunidade de participar das atividades com ênfase no educar. Em declínio ao que foi aludido acima, Milanesi (2012) afirma que, os docentes regentes das escolas-campo também têm expectativa para receberem os estagiários, porém apesar de esses docentes terem passado pelo estágio como aprendizes, muitos deles parecem não lembrar de suas vivências, ou seja, muitas vezes não são receptivos e tolhem a participação dos estagiários(as) em atividades pedagógicas. Vejamos a narrativa do Colaborador 10:

Existe um grande abismo, pois quando a gente chama estagiário, alguns professores pensam que encontraram secretários para ajudar nas atividades especiais, como cortar papel enquanto eu fico aqui fazendo outras coisas, cortar EVA e não é esse o papel, falta a comunicação bem clara sobre o que realmente vamos fazer, isso é negado logo de entrada, de chegar lá e saber o que vai acontecer, como a colega falou aqui, eles ti jogam, numa sala e te vira, você vai dar aula.

Sobre essas narrativas, Pimenta e Lima (2006) afirmam que o reducionismo que acontece nos estágios em relação às perspectivas da prática instrumental gera e expõe problemas na formação profissional docente.

Com relação a importância do estágio curricular, o Colaborador 9 relatou sobre as experiências e o conhecimento adquirido com ele:

Passei seis meses em um estágio extracurricular na área da Educação Infantil, ressalto que o aprendizado foi muito importante para que eu pudesse chegar mais adaptado no estágio supervisionado. Considero como maior desafio a “ambientação”, ou seja, conhecer os alunos, os profissionais da escola, e também os pais.

Enquanto ele fazia o relato, os demais participantes o fitavam, e ao pesquisador ficou a indefinição sobre os pensamentos. Sobre que eles se perguntavam? Seria sobre a escola? Se gostariam de estar estagiando nela? Para o pesquisador, o pensamento foi de ter ouvido uma boa narrativa quanto as peculiaridades de cada campo de estágio.

Sobre a chegada do estágio supervisionado, o Colaborador 1, ao se referir ao estágio, relatou que ele “é algo de extrema importância, visto que, receber esse feedback

do orientador ajuda no próprio desenvolvimento do estagiário, principalmente quando o estágio obrigatório é a primeira prática do aluno no campo”. A fala desse colaborador reflete grande ansiedade em ter suas devolutivas em relação a sua atuação durante o estágio. Ele é um aluno presente e sempre procura a Supervisão de Estágio do curso de Pedagogia, questionando sobre a previsão de visita para supervisão em campo, relata sobre a organização da escola onde estagia e como essa prática tem contribuído para sua formação. A Colaboradora 2 fez uma menção interessante ao tratar sobre a teoria e prática, ou seja, a escola como cenário para a prática dos conhecimentos adquiridos nos períodos, “[...] o estágio obrigatório que recebe a orientação de um professor, onde antes de ir ao campo, esse estagiário é levado a ter informações para entrar no campo, possui relevância intrínseca em relação entre a teoria e a prática”.

Essa colaboradora enxerga o processo avaliativo no estágio como um confronto, o momento em que será verificado o que realmente o estagiário aprendeu ao longo do curso, já a Colaboradora 3 foi bem sucinta na fala: “O estágio supervisionado é a ação da teoria aprendida na academia”. Aqui, a colaboradora reservou-se a tratar a prática como algo implícito no processo.

A Colaboradora 4 atua como professora desde 2008, em sua fala, preserva conceitos importantes como: fundamentos teóricos, experiências e confirmações: “Uma forma de você vivenciar os fundamentos teóricos que temos aprendido durante o processo de ensino superior. A experiência de campo dá um choque de realidade que muitas vezes serve pra saber se realmente você quer estar ali como profissional ou não”. Durante as rodas de conversa essa colaboradora manteve uma postura sempre segura e não se intimidou diante das temáticas, se sentiu provocada de uma forma muito tranquila. A Colaboradora 5 menciona o termo *práxis* ao referir-se ao estágio, entretanto não só ela como os demais colaboradores ainda necessitam de leituras nesse campo: “O estágio supervisionado consiste em uma análise de um profissional formado tomando nota do desenvolvimento de aprendizagem na *práxis*.”

A Colaboradora 6 trouxe afirmou que o estágio “é o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido na faculdade e com certeza aprender com a prática e pegar dicas”. Suas palavras expressam preocupação, enquanto sua narrativa não reflete uma visão correta do estágio, pois não se trata de “pegar dicas”. Na figura abaixo, Pimenta e Lima (2006) representam a complexidade do estágio apontando aspectos relevantes: observação, problematização, investigação, análise e intervenção.

A Colaboradora 7 fez uma acepção surpreendente ao referir-se ao estágio supervisionado: “Penso que é um método de avaliar bem raso, porque quando o estagiário vai para o campo de forma obrigatória, não tem a liberdade de exercer o seu papel, de ter o plano compartilhado pelo professor regente, então é muito difícil, ele fica só com a parte do cuidar, ajudar no lanche da criança, levar ao banheiro e auxiliar nas atividades”.

A narrativa da Colaboradora 8 expressa contradição, nas rodas de conversas, sempre chegava atrasada, além de sair correndo da escola onde faz estágio extracurricular para estar na faculdade a noite, apesar do esforço, não consegue chegar no horário:

Penso que o estágio supervisionado deveria ocasionar sabedoria, discernimento e ser uma experiência de grande construção de conhecimento para o estagiário, pois é o que de imediato, ele está buscando, exemplos de bons profissionais que agreguem em sua carreira, infelizmente isso não acontece e o estágio acaba se tornando maçante, ocasionando desistências (COLABORADORA 8).

O colaborador 9 foi sucinto: “O estágio supervisionado é um ambiente onde a teoria e prática conversam entre si”. Mostrando que tem uma visão muito plena e que entende o processo educacional do qual faz parte.

Para Pimenta e Lima (2006, grifo do autor), o estágio para discentes em fase de formação inicial e que ainda não exerceram o magistério é antes de tudo um estágio de *boas-vindas* de novos companheiros de profissão.

Por fim, o Colaborador 10 apresenta, superficialmente seu entendimento sobre o estágio: “O estágio supervisionado para mim é de suma importância, para uma realidade do estagiário a partir das propostas estudadas”. Por já ter uma graduação na área das ciências sociais aplicadas, ele é objetivo, logo não costuma se estender nas exposições.

Pimenta e Lima (2006), ao se referirem as atividades materiais que articulam as ações pedagógicas, destacam as seguintes interações: entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos, em geral para a formação do humano; as que estruturam os processos de ensino e aprendizagem; e as que se atualizam sobre os diversos saberes pedagógicos do professor, nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes.

Abaixo, o pesquisador apresenta as falas dos colaboradores e análise sobre o que narram:

“No campo (estágio) foi me apresentado um cenário que deveria observar, auxiliar de forma pedagógica e participar de forma ativa do desenvolvimento de planos e a vivência dentro da sala de aula” (COLABORADOR 1). Nesse momento, o colaborador informou que tinha acabado de adentrar o campo de estágio, e ainda está se ambientando, por isso não

visualizou as ações de forma objetiva. Ele tem experiência em reforço escolar, e durante seu percurso acadêmico teve dificuldades de conseguir estágio por ser homem.

A Colaboradora 2 relata que:

Segundo a BNCC, na área da educação infantil, trabalha-se os 5 campos de experiência: que a criança é protagonista do seu aprendizado, mas para isso tem que ter estímulo então dançar, tocar, pular, pintar, conhecer-se e o outro, encaixar, correr, estimular a fala e outros.

Esta colaboradora não tem experiência com o estágio, por isso posicionou-se de forma tão abrangente, citando a BNCC, percebemos a falta de clareza ao mencionar sobre os campos de experiências e direitos de aprendizagem.

“As minhas percepções sobre o estágio, se relacionam ao ser professor e ao agir como tal. Assumir sala, construir planos, participar de jornadas pedagógicas...” (COLABORADORA 3), esta colaboradora conseguiu determinar ações relevantes, entretanto deixa claro que essas ações são atividades que gostaria de realizar na escola, ela foi uma das colaboradoras que fez menção a ser babá na educação infantil.

“Há uma certa dificuldade nessa resposta porque na verdade eu entrei na educação antes de ter o conhecimento científico. Então eu sei o que fazer pela prática do cotidiano. Mas o conhecimento científico tem me aprimorado a prática” (COLABORADORA 4). Mais de 10 anos de experiência como professora, colocou a prática cotidiana como um algo que agrega várias atividades pedagógicas, não intencionou enumerá-las, na formação inicial, tem buscado se apropriar das teorias.

“Acredito que o estagiário precisa auxiliar a professora dentro da sala de aula, principalmente em planejamentos curriculares, uma vez que o estagiário está em busca de aprendizagem, o FAZER (ênfase) dentro do ambiente escolar” (COLABORADORA 5). Ela apresenta um posicionamento demarcado do que é ser estagiário, enquanto no estágio se viu diante de uma turma, sozinha, assim precisou aprender na prática.

“Tudo que estamos aprendendo ao longo do curso, cuidar, utilizar uma metodologia com as crianças, projetos, entender as crianças, elas como protagonistas, trabalhar com o emocional das crianças, o convívio” (COLABORADORA 7). A colaboradora se posicionou de uma forma muito abstrata, o que contradiz seu posicionamento anterior quando ansiava por uma oportunidade de se integrar às atividades na escola.

“Auxiliar nas demandas da turma, auxiliar no planejamento do plano de aula com instruções do professor regente, dar aulas quando for solicitado antecipadamente com o auxílio do professor regente, vivenciar as práticas das aulas, músicas, lanche e parque” (CO-

LABORADORA 8), aqui, foram trazidas ações em um contexto bem específico, ao expor sua narrativa, utilizou a expressão “na minha escola”.

“Colaborar com professor nas atividades de aprendizagem dos alunos, auxiliando na leitura, nas atividades, nos projetos” (COLABORADOR 9). Pela primeira vez, a palavra “leitura” foi dita neste estudo, que pode estar situada na educação infantil, considerando que a criança tem até o terceiro ano do fundamental para estar alfabetizada, entretanto, a educação infantil é um segmento com grandes possibilidades de estímulos no campo da leitura.

“Hoje há uma maior clareza das perspectivas esperadas, dentro de sala de aula. Sei que encontrarei dificuldades, porém essa percepção ajuda a agir de forma mais objetiva” (COLABORADOR 10), ele apresenta uma narrativa muito subjetiva, este colaborador adentrou o campo de estágio a pouco tempo, na escola está na fase de observação, as ações, propriamente ditas, ainda não foram colocadas a ele, como narra o mesmo.

Do ponto de vista teórico, todos apontaram que estão preparados para encerrar os desafios do estágio, quando se trata dos critérios para a “escolha do campo de estágio”, foram observadas similitudes que permitem expor que 7(sete) colaboradores(as) mantinham algum tipo de vínculo com a escola e apenas 3(três) colaboradores(as) escolheram outros campos. O IESF, por meio da Coordenação de Estágio, faz as indicações das escolas conveniadas como campo para estágio, entretanto, segundo a coordenação de Estágio do IESF, “a maioria dos discentes prefere escolher”, pois como mostram as informações colhidas na roda de conversa, eles buscam o campo por afinidade e comodidade. Reflete-se aqui sobre a importância de um diálogo mais estreito com as escolas-campo, pois, na visão de Milanesi (2012) precisam avançar muito ainda nos cursos de formação de professores para haver um melhor relacionamento entre a universidade e a escola, existe ainda uma grande distância entre o que os agentes dessas duas instituições falam e aquilo que praticam. É necessário fortalecer a relação da universidade com as escolas-campo e refletir sobre a questão dos discentes escolherem seus próprios campos de estágio.

Por fim, a Exposição das expectativas em relação a essa nova etapa do Curso de Pedagogia, onde as expectativas sobre o estágio, mencionadas durante a roda de conversa, onde todos fizeram questão de participar estão relatadas: deixar de ser professora para ser aprendiz; aprender, pois estou mais ensinando que aprendendo; ser lapidada, sinto que ainda faltam muitas coisas para aprender; receber conhecimentos com as experiências; melhorar o planejamento e o plano de aula; que eu consiga tirar boas aprendizagens; aprender mais e atrelar a teoria a prática, já que em sala ficamos só na teoria; esperar que a

prática confirme a teoria. Todos os(as) colaboradores(as) refletiam ansiedade, sobretudo por saberem que serão avaliados, porém determinados a darem o melhor de si durante o desenvolvimento do estágio supervisionado. O estágio supervisionado não é apenas uma fase onde os discentes usam conhecimentos teóricos na prática, vai muito além desse processo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior, na oferta do curso de Pedagogia, precisam preparar os estagiários no sentido de que todas as experiências, quer sejam teóricas, quer sejam práticas precisam ser refletidas.

A pesquisa trouxe elementos importantes tanto de cunho teórico, quanto prático para demonstrar que o estágio supervisionado institucional precisa ser protagonista de determinada atenção. O estágio supervisionado, constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IESF, tem proposto ações e atividades pertinentes no campo da formação de professores, porém nem sempre concorrem para a análise, conhecimento e reflexão do trabalho docente.

Por meio das análises das narrativas percebemos os anseios e dúvidas em relação ao momento em que vão para o campo de estágio, bem como o distanciamento em relação ao Projeto Pedagógico do Curso, a Pedagogia tem estado presente de maneira intensa na forma como conduzem seus estudos e seus estágios. Entretanto, os discentes precisam de maior embasamento teórico, leitura e estudos para melhor compreensão acerca de conceitos e de documentos normativos. Chama-se atenção neste estudo para relevância das escolas, campos de estágios, repensarem sobre sua oferta e princípios do estágio.

#### REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon de A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MIRANDA, Shirlane Maria Batista da Silva. **O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras.** 2018. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/ana%20luisa/Downloads/10542-Texto%20do%20artigo-40790-1-10-20100722.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.



# **CAPÍTULO 7**

---

## **A PRÁTICA DE LEITURA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE SOBRE O PROJETO DE LEITURA**

[Apoliana de Sousa Carvalho](#)

[Debora Brito Gomes](#)

[Wanessa karoena Rodrigues Lemos](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ela possibilita o acesso ao conhecimento, a compreensão do mundo que nos cerca e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e linguísticas. No contexto escolar, a formação de leitores é um desafio para muitos professores, pois envolve a articulação de diversos fatores, como a disponibilidade de textos, o incentivo à leitura e à formação de professores.

Os projetos de leitura são uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada para promover o ato de ler na escola. Eles podem ser planejados de acordo com as características e necessidades dos alunos, articulados aos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, o estudo desta pesquisa tem como temática, A prática de leitura e a organização do trabalho pedagógico: Uma análise sobre o projeto de leitura, considerando que é por meio das práticas de leitura que os alunos desenvolvem suas habilidades linguísticas, de forma satisfatória e compreensiva.

O ensino de Língua Portuguesa tem demandado dos professores o aprimoramento constante de suas práticas pedagógicas, com vistas a auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências linguísticas requeridas para a leitura, escrita e interpretação de textos. Desta forma, os desafios enfrentados por muitos alunos no domínio da produção e compreensão textuais podem ser superados por meio de um ensino criativo, contextualizado e pautado no diálogo entre professores e estudantes.

Desse modo, surge o seguinte questionamento: Como a organização do trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa, a partir do projeto de leitura, pode contribuir para a formação de leitores na escola?

No processo pedagógico, o ensino de leitura e escrita insere vários fatores que devem ser levados em conta, a escolha de situações vivenciadas e temas diversificados, bem como a compreensão de leitura do professor sobre o ato de ler, pois isso influencia na organização do trabalho pedagógico em relação à leitura.

Assim, o estudo deste artigo objetivou analisar a organização do trabalho pedagógico do professor, a partir dos projetos de leitura de uma escola municipal, para ver se as estratégias utilizadas contribuem para desenvolver a prática de leitura que favorece a capacidade interpretativa e incentivo intelectual. Por meio de questionários e entrevistas para observar se as estratégias utilizadas pelos professores favoreciam a aprendizagem dos alunos, a fim de tornarem leitores críticos e reflexivos.

## 2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE LEITURA

A leitura é uma atividade que existe há séculos. Desde a antiguidade, as pessoas se utilizam da leitura para aprender, se divertir e se conectar com o mundo ao seu redor.

No início, a leitura era uma atividade restrita a uma pequena parcela da população composta por sacerdotes, nobres e estudiosos. O acesso aos livros era limitado e caro, e a alfabetização era um privilégio de poucos (Denipote, 2002).

Além do exposto, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, o que pode ser útil para diversas atividades, como a escrita, a arte e a resolução de problemas e ainda pode ser uma atividade prazerosa e relaxante, que ajuda a aliviar o estresse e a melhorar o bem-estar.

Nesse contexto, a leitura é essencial para a educação, pois é a principal fonte de conhecimento para os alunos. Através da leitura, os alunos têm acesso a informações sobre diversos temas, o que ajuda no desenvolvimento do conhecimento e na formação de um pensamento crítico (Leal; Nascimento, 2019).

A leitura também é importante para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Através da prática da leitura, os alunos aprendem a identificar as palavras, a compreender o significado das frases e a construir textos.

### 2.1 O projeto de leitura como possibilidade do trabalho pedagógico

Ensinar a ler pode ser um desafio complexo nos dias de hoje por diversos fatores. Alguns dos principais motivos para a dificuldade no ensino da leitura se relacionam entre outras coisas com o sistema de escrita da língua portuguesa que apresenta uma relação complexa entre os sons da fala e a forma escrita. Existem muitas exceções e irregularidades, o que pode dificultar o processo de associação entre letras e sons para as crianças em fase de alfabetização.

Outro motivo é a falta de preparo dos professores, nem todos os professores recebem uma formação adequada para o ensino da leitura (Viana, 2017). O domínio dos métodos de alfabetização, estratégias de ensino e compreensão das dificuldades que os alunos podem enfrentar são fundamentais para um ensino efetivo da leitura. A falta de preparo dos educadores pode impactar negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes.

Perfeito *et al.* (2020), colabora expondo mais um motivo, as dificuldades individuais dos alunos, cada aluno possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e suas característi-

cas individuais. Alguns podem apresentar dificuldades específicas, como dislexia, déficit de atenção ou transtornos de aprendizagem, o que demanda abordagens diferenciadas e apoio especializado. O ambiente familiar desfavorável também motiva esse problema, pois o contexto familiar exerce uma influência significativa no processo de alfabetização. Se a criança não recebe estímulo e apoio em casa, como a leitura de livros, conversas sobre histórias e incentivo à prática da leitura, isso pode dificultar o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Mais em alguns casos, ainda existem a falta de acesso a recursos educacionais adequados, como livros, bibliotecas e materiais didáticos, e isso pode dificultar o ensino da leitura. Além disso, questões socioeconômicas, como falta de estímulo familiar, condições precárias de moradia e carência de suporte educacional, podem afetar negativamente o processo de alfabetização (Gomes, 2018).

Projetos de leitura são uma possibilidade do trabalho pedagógico que tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente na área da Educação Básica. Esses projetos buscam aproximar os estudantes da literatura de forma significativa, tornando-a uma experiência enriquecedora e motivadora para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, linguísticas e críticas. É como diz De Freitas (2020, p. 134) “os projetos de leitura dialogam com a missão das escolas, que se fundam na linguagem e desenvolvem práticas dentro de uma visão crítica”.

Por sua vez Bessa (2021) complementa o acima exposto, enfatizando que:

Projetos de leitura são fundamentais na educação, pois incentivam o hábito de leitura na rotina dos alunos. A leitura possibilita o desenvolvimento mental, expande o vocabulário e desenvolve competências como criatividade, escrita, imaginação e interpretação textual (BESSA, 2021, n.p.).

Na perspectiva da organização do trabalho pedagógico, o ensino da leitura envolve uma série de desafios. A começar pelo planejamento curricular, processo fundamental na organização do trabalho pedagógico, pois envolve a definição dos objetivos de aprendizagem e que nesse contexto, deve deixar claros os objetivos de ensino da leitura e estabeleça as sequências didáticas adequadas para cada etapa da aprendizagem (Dantas, 2018). Isso envolve a seleção de materiais didáticos apropriados, recursos complementares e estratégias pedagógicas eficazes.

### 3 METODOLOGIA

As atividades do projeto foram desenvolvidas semanalmente em dias específicos na aula de Língua Portuguesa, nas turmas do 6º ao 9º ano, utilizando a observação como ferramenta. As atividades tiveram a seguinte sequência:

- Observação de aula de Língua Portuguesa;
- Realização de rodas de conversa e leitura com os alunos;
- Leitura e releitura das diversas expressões artísticas;
- Rotina de rodízio na sala de leitura;
- Produção individual e coletiva de textos orais e escritos;

A metodologia usada para a elaboração e desenvolvimento deste trabalho é considerada bibliográfica e de campo, com a finalidade de demonstrar a importância do tema escolhido, proporcionando o aprofundamento da investigação, utilizando dados disponíveis e a partir deles formular um pequeno questionário para aplicar ao público alvo deste trabalho. Para Silveira e Córdova (2009), a pesquisa de campo qualitativa - exploratória consiste em investigações empíricas, que objetivam proporcionar maior familiaridade com o problema, com propósito de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses.

Os procedimentos da pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho também se caracterizam como bibliográficos, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

“[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Neste sentido, o uso da bibliografia disponível, faz-se imprescindível para alcançar o objetivo deste trabalho.

A pesquisa será realizada na escola municipal Colégio Militar Tiradentes III, localizada na Avenida da Bandeira, s/n, Centro, Coroatá - MA. Com observação sendo realizada nas aulas de Língua Portuguesa.

Com intuito de discutirmos melhor o tema deste, entrevistaremos duas professoras de Língua Portuguesa, efetivas do quadro municipal, admitidas ao quadro desde 2012, em seus atuais vínculos e alunos.

Para coletar os dados será feita observação *in loco* e aplicaremos um questionário comum aos entrevistados, pré-elaborado a partir dos objetivos dessa pesquisa, com a finalidade de obter dados que esclareçam ou expliquem a problemática do ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental. No que concerne à observação serão considerados

sete aspectos que mais interferem na prática da leitura, sendo eles: desinteresse do aluno; falta de programas de estímulo a leitura; projetos pedagógicos e suas eficiências no ato de ler; falta de estímulo familiar; falta de atenção dos alunos; falta de vontade frente à diversidade digital; carência de promoção escolar de rodas de leituras. Em relação aos questionários, vide apêndices A (Questionário Aluno) e B (Questionário Professor), as perguntas versarão quanto à metodologia e a organização das atividades de leitura.

Com o objetivo de analisar a eficiência das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 6º ao 9º, foi realizado um questionário com questões direcionadas às práticas pedagógicas, para que fosse possível identificar e compreender como as metodologias usadas em sala de aula contribuem para o processo de leitura dos alunos (as). Os sujeitos da pesquisa eram inicialmente professores, entretanto achamos necessário entender o aluno no meio desse processo. Para isso, utilizamos como ferramenta de coleta de dados o Google Forms, onde foram feitos dois questionários distintos e encaminhados à Coordenação pedagógica, que distribuiu o link para oito alunos aleatórios e respectivamente à seis professores de língua portuguesa do Colégio Militar Tiradentes III.

Nesse contexto, o questionário-aluno foi elaborado com dez perguntas e o questionário-professor foi elaborado com nove perguntas. O questionário do aluno teve as seguintes perguntas:

1. Você gosta de ler?

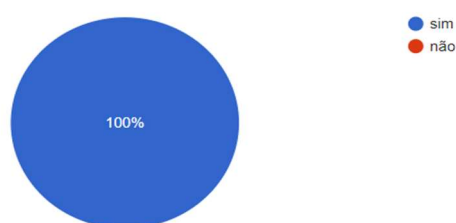


Gráfico 01

2. Você reconhece a escola como um ambiente que incentive a leitura?

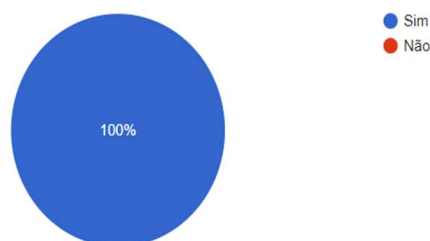


Gráfico 02

O questionário do professor teve as seguintes perguntas:

1. *Quais as práticas pedagógicas trabalhadas para incentivar a leitura dentro do ambiente escolar? Busco realizar rodas de leituras onde faço uma estratégia chamada tertúlia literária que é fazer uma relação o texto lido e fato marcante vivido ou conhecido pelo aluno, serve para aproximar o texto literário da vida real.*
2. *Há algum programa/projeto de incentivo à leitura? (caso sim descreva-o um pouco)*  
*Na minha escola não.*  
*Sim. Acesso a livros literários de escola para incentivar a leitura em casa.*  
*Sim, tem projeto Educar, que funciona como elo para aprendizagem dos alunos.*

## CONCLUSÕES

Diante desse contexto percebe-se neste trabalho, que especificamente no ensino da leitura ainda existem muitos problemas a serem reparados. Nota-se que a maneira como é apresentado o tema em sala de aula e as dificuldades em produzir e compreender os gêneros textuais pelos alunos são alguns desses problemas. Nesta pesquisa, obtivemos contato com a realidade escolar no município de Coroaá e foi possível perceber que a leitura ainda é vista como algo sem muita relevância para o crescimento cultural e intelectual do aluno. Do ponto de vista do aluno, ler é puramente cumprir obrigação escolar.

Ao analisarmos os planos de aulas que tivemos acesso na pesquisa de campo, pudemos observar ainda que a leitura está de fato inserida como objetivo a ser trabalhado pelos professores, porém ao comparar as respostas encontradas no questionário identificamos uma certa resistência por parte do aluno em participar com interesse das atividades propostas pelos professores.

Ao questionarmos sobre programas ou projetos de incentivo à leitura, 50% dos entrevistados não reconhecem que haja. Com intuito de entendermos mais sobre a problemática perguntamos sobre as propostas do MEC em relação à leitura e os entrevistados apontam que há metas a serem alcançadas e que são ofertados programas como PAC e PROMEI para cuidar do atraso escolar, programas esses que foram aderidos pela Secretaria Municipal De Educação de Coroaá, junto ao MEC.

Como possíveis soluções algumas atitudes que poderiam ser incluídas para alcançar resultados satisfatórios, seria investir em aulas estratégicas que tragam o aluno a um contato mais prazeroso com a leitura, e assim ela deixe de ser um sacrifício ou uma obrigação e passe a fazer parte do cotidiano da vida dele, tornando a leitura um instrumento fundamental para novas descobertas.

## REFERÊNCIAS

BESSA, Letícia. **Como e por que desenvolver um projeto de leitura na sua escola?** IN: educação [online], 2021. Disponível em: 19 out. 2023.

DANTAS, Yslânia Nogueira. **O PLANEJAMENTO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES.** II Congresso Brasileiro sobre Letramento e Dificuldades de Aprendizagem, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO\\_EV109\\_MD1\\_SA8\\_ID595\\_21052018213733.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2018/TRABALHO_EV109_MD1_SA8_ID595_21052018213733.pdf). Acesso em: 03 out. 2023.

DENIPOTI, Cláudio. **APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA.** Ilisll'ria & Ensino, Londrina, v. 8, edição l'sj1'l'cLJl, p. 95-10Cl, out. 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12159/10681>. Acesso em: 02 out. 2023.

DE FREITAS, Júlia Maria Amorim. **Projetos de leitura com crianças de cinco a seis anos.** Catálogo, 2020. Disponível em: [https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2020/Educacao\\_e\\_pesquisa/2020\\_Educacao\\_e\\_pesquisa\\_cap5.pdf](https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2020/Educacao_e_pesquisa/2020_Educacao_e_pesquisa_cap5.pdf). Acesso em: 14 out. 2023.

GOMES, Manoel Messias. **Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem.** In: educação pública [online], 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/14/fatores-que-facilitam-e-difi>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001. cultam-a-aprendizagem. Acesso em: 02 out. 2023.

LEAL, S. DO R. F.; NASCIMENTO', M. I. M.. **A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire.** Pro-Posições, v. 30, p. e20180024, 2019. <Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GTyQPNPxDs5n5m4ZB5nbc-dR/#>>. Acesso em: 02 out. 2023.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério et al. **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: APROPRIAÇÕES DE ALFABETIZADORAS: APROPRIAÇÕES DE ALFABETIZADORAS.** REVELLI, Vol. 12. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10060/7974>. Acesso em: 02 out. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo Silveira. **Métodos de pesquisa;** coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/ UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. (31-42). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/curso-pgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 05 out. 2023.



VIANA, F. L. et al. **O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227172, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3qfznKcLTShbGwjd6Q59xhL/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 19 out. 2023.

# **CAPÍTULO 8**

---

## **LINGUÍSTICA APLICADA E LETRAMENTO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS**

[Cláudia Maria Magalhães Motta](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada - LA - e o Letramento têm como ponto em comum o estudo da linguagem, vista como prática social. Neste artigo, relatamos uma experiência desenvolvida no CESC/UEMA (Centro de Estudos Superiores de Caxias/ Universidade Estadual do Maranhão), em 2018, na disciplina Semântica. Esta possui uma ementa que orienta para a discussão das teorias que permeiam as várias semânticas; todavia, a sua prática consiste, substancialmente, em apenas fazer análise de textos de forma direcionada, ou seja, os acadêmicos não têm oportunidade de refletir de forma consciente sobre os problemas oriundos das transformações sociais e históricas e das várias culturas que compõem o cenário local, nacional e internacional.

Por esse motivo, decidimos elaborar e desenvolver um projeto com o tema “Educação e justiça social”. Os acadêmicos de Letras elaboraram oficinas para trabalharem com alunos do ensino médio de uma escola pública estadual, no mês de setembro; no total, foram oito subtemas; cada grupo de quatro acadêmicos desenvolveu sua oficina na disciplina de Língua Portuguesa. A escolha dos gêneros textuais, objetivos, metodologia, avaliação e todas as responsabilidades foram assumidas pelos acadêmicos; foram também descritas em forma de relatório e apresentadas por toda a turma.

No final, a docente da disciplina fez uma análise dos resultados e pode comprovar a viabilidade do projeto; o qual teve como questionamento geral “A associação entre LA e Letramento, na leitura e na produção de textos, pode favorecer a ressignificação de conceitos e favorecer uma postura mais crítica e responsiva dos acadêmicos de Letras?”.

## 2 LINGUÍSTICA APLICADA E LETRAMENTO: ENTRELAÇANDO CONCEITOS

A Linguística Aplicada (LA) consiste em uma área do conhecimento que tem como ponto de partida problemas reais da linguagem; ela possui um caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar (Kleiman, 1998). A autora destaca que há um diálogo entre esta ciência e outros campos de saberes, ou seja, ela é articuladora de muitos saberes. Sobre seu caráter multidisciplinar, Celani (1992, p. 21) explica a centralidade da LA; esta não representa uma aplicação da Linguística, pois possui seu método e objetivos peculiares. A pesquisadora não a põe em posição superior, mas sim, explica a presença de fronteira entre ela e as outras disciplinas; todas se interligam através do estudo da linguagem. Celani (1998) reforça a ideia do caráter multi/pluri/inter da Linguística Aplicada, pois outras áreas de conhecimentos podem entrar em parceria na investigação de um determinado objeto de

estudo. Como exemplo, tem-se: Sociolinguística, Psicolinguística, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Cognitiva, dentre outras.

Quanto à transdisciplinaridade, confere-se que as áreas do conhecimento colaboram de forma a montar um eixo e uma trajetória numa interface dinâmica, de vínculos mais fortes e mais sólidos, fazendo surgir novos conhecimentos. Kleiman (1998) afirma que a investigação da linguagem consiste no elo que liga a LA a outras áreas. Celani (1998, p. 136) enfatiza que, na visão transdisciplinar, as linhas de pesquisas e seus objetos relacionam-se nos grupos:

1. Interação em contextos institucionais e informais: estudos sobre contextos específicos tais como, negócios, academia, texto literário, sala de aula (bilíngue, bidialetal e monolíngue), médico/paciente, análise crítica do discurso.
2. Interação em aprendizagem: projetos em letramento, aprendizagem de segunda língua, interações transculturais e interculturais em contextos pedagógicos, o foco sendo sociocultural, discursivo e psicológico.
3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem (materna, estrangeira, [orais e de sinais]): inclui situações tanto de primeira quanto de segunda língua, inclui projetos sobre aquisição e desenvolvimento da escrita, de leitura, de habilidade oral, de letramento e alfabetização.
4. Ensino de língua: inclui particularmente projeto sobre tradução, do ponto de vista da teoria, da prática e do ensino.

Em consonância com a citação, podemos depreender que a transdisciplinaridade, ao mesmo tempo em que fortalece a LA, também auxilia as outras áreas a buscarem respostas para suas problemáticas; por exemplo, Medicina, Psicologia, Antropologia, etc. Partindo das ideias até então discutidas, inferimos que os problemas investigados pela LA necessitam ser analisados à luz de outras áreas de conhecimentos para que se tenha uma resposta satisfatória. A partir dessa constatação é que construímos o projeto de Letramento e Linguística Aplicada, na disciplina Semântica, com o intuito de refletir que tipo de prática pedagógica estamos exercitando no curso de Letras; também provocamos nos acadêmicos uma reflexão sobre que tipo de profissionais em educação eles pretendem se formar; ao mesmo tempo que despertamos neles a ideia de que “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2017, p. 25). Essa ideia deixa claro que o profissional em educação nunca está pronto, ele está sempre em construção.

Julgamos que do entrelaçamento entre LA e letramento teremos a conjunção de teorias que se complementam e fortalecem. Ambos apontam a linguagem (oral ou escrita) como base dos experimentos. Rajagopalan (2004, p. 23) acentua que a linguagem é tanto o objeto quanto o instrumento de análise da Linguística, diferentemente de outras ciências “(...) o que não acontece num campo do saber como, por exemplo, a Botânica, em que o pesquisador estuda a flora e recorre à linguagem para descrever o seu objeto de estudo e pos-

teriormente documentar e divulgar os resultados”. O reconhecimento desse fato evidencia que se deve ter bastante cuidado para não confundir o objeto (através da linguagem / discursos dos acadêmicos poderemos verificar a identidade) e o instrumento de análise (as estratégias e as teorias utilizadas para se chegar ao resultado). Consciente dos cuidados, aventuramo-nos por descrever a importância do(s) letramento(s) no processo educativo.

Letramento e/ou letramentos e multiletramentos consistem na busca de compreensão das relações humanas, das relações entre seres humanos e a(s) sociedade(s). Quando falamos em letramentos referimo-nos às variedades de conhecimentos que vamos adquirindo no decorrer da nossa existência. Como evidenciado por Rojo (2012), os multiletramentos estão ligados às práticas sociais. Ela utiliza também a expressão ‘letramentos múltiplos’ para designar os vários tipos de letramentos, os quais devem ser utilizados de forma “ética, e democrática” (2009, p. 11). Para ela, a escola deve ter como objetivo fazer com que os alunos participem das práticas sociais que envolvam leitura e escrita (2009). Acrescentamos que eles devem também conhecer, pois, a partir da nossa experiência como professora de língua materna, percebemos que não conhecem muitas práticas sociais, apenas ouvem falar, por exemplo: teatro, exposições de arte, museus etc.

Soares (2008) faz uma leitura dos vocábulos letramento e alfabetização, apontando que o debate sobre o último se apoia em dois conceitos que devem ser questionados: “mecânica da língua escrita *versus* compreensão/expressão de significados” (2008, p.17), ou seja, a alfabetização sustenta-se nas ideias de que a língua escrita é uma representação da língua oral e a semelhança entre a compreensão/expressão na língua oral e escrita. Para ela, esses dois conceitos não se confirmam; haja vista que a língua oral possui características peculiares, como: os gestos, os aspectos prosódicos; em contrapartida, a língua escrita necessita de verbalidade, pontuação, acentuação etc.

A pesquisadora, também, refere-se a um terceiro ponto de vista que é o aspecto social; neste caso, o conceito de letramento começa a tomar corpo em seu discurso; pois, ela reforça que o conceito de alfabetização passa a depender de “características culturais, econômicas, tecnológicas” (2008, p. 17). Simonetti (2007), ao discutir as ideias de Soares, afirma que a invenção do letramento no Brasil ocorreu em meados da década de oitenta, mas somente em 2001 “é que o dicionário Houaiss registrou as palavras letramento e letrado, definindo letramento como um conjunto de práticas que denota a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.” (2007, p. 21). Soares (2002) complementa que o termo brasileiro deriva do inglês *literacy*.

Vemos, a partir dos conceitos, que o letramento vai se distanciando de alfabetização. Por aquele trazer em seu bojo as reflexões de pensar o ensino e aprendizagem de leitura e escrita não mais como codificação e decodificação do código escrito (processo autônomo e homogêneo), mas como prática social e valores, estreitamente ligados à cultura.

Podemos depreender que o ensino aprendizagem de leitura e escrita ultrapassa o ensino escolar e tem sua real aplicabilidade na vida cotidiana; para sermos proficientes devemos pensar a sociedade em que vivemos de forma reflexiva, ampla e crítica. Acreditando que o ensino de leitura e escrita deva ser uma ação responsável. A concepção de leitura e escrita no ensino básico é superficial, diferentemente da acadêmica – consoante Kleiman (1999); haja vista que o acadêmico, ao entrar na universidade, depara-se com novos discursos que acabam por conflitar com os cristalizados durante o ensino básico; daí surge o desejo de se fazer ouvir, de se posicionar favorável ou negativamente, o que nem sempre é permitido; criando uma decepção e, às vezes, uma revolta. Matêncio (1994) explica que “Não se deve considerar, portanto, apenas as experiências prévias dos alunos, seu conhecimento e suas expectativas com relação à palavra escrita apenas a partir da escola, mas todo o contato que eles têm com a palavra escrita em seu cotidiano.” (1994, p.46). Infelizmente, muitos acadêmicos que se transformam em profissionais da educação, tendo o desejo de se expressar e sendo impedidos, podem se reduzir a profissionais reprodutores do sistema. Identificamos este comportamento em muitos educadores, os quais repassam a impressão de contrariedade e de desejo de abandonar a profissão. Kleiman (2007) reforça que:

Em instituições como a escola em que predomina a concepção de leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (2007, p.4).

Inferimos, a partir da citação, que o trabalho com leitura e escrita deve ter como um dos objetivos primordiais a redimensionalização das posições dos acadêmicos; também, a reflexão acerca do fazer pedagógico; com o intuito de preparar os futuros profissionais para serem protagonistas, pesquisadores criativos e ativos, que buscam respostas e soluções para os problemas oriundos da sociedade. Eles devem ser capazes de analisar e interferir na estrutura social, econômica e política e de contribuir para o respeito e resgate histórico e cultural.

Assim, o letramento deve trazer em si a ideia de dialogismo e de reflexão, consoante Lima (2008, p.15) “Para esta nova sociedade em que vivemos não é mais suficiente o sujeito só saber ler e escrever, mas, sim, é preciso fazer uso do ler e do escrever, e responder às

exigências de leitura e de escrita que a sociedade impõe”. Por esse motivo, elaboramos o projeto dentro de uma disciplina do curso de Letras/Literaturas – Semântica; de sessenta horas/aula, que, normalmente, possui somente teoria; limitando-se a prática a análise de textos de gêneros diversos. Sugerimos, portanto, o tema central “Educação e justiça social”, o qual será explicado no próximo item.

### **3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO E LINGUÍSTICA APLICADA**

Como foi exposto anteriormente, o tema central foi “Educação e justiça social”, o qual foi desdobrado em subtemas; o planejamento e desenvolvimento das oficinas aconteceram em setembro de 2018. Foram formados oito grupos de quatro alunos cada. No planejamento, eles escolheram os subtemas, os instrumentos didáticos que usaram e os porquês, os objetivos, a metodologia, a avaliação e os resultados esperados; também explicaram o porquê da escolha da série do Ensino Médio. Confirmamos, nesse projeto, o que assevera Rojo (2012, 2009), sobre os multiletramentos; para ela, estes devem estar ligados às práticas sociais, devendo ser utilizados de forma “ética e democrática”.

O primeiro grupo trabalhou: “**Relacionamento aluno x professor**”, escolheram o 2º ano. O segundo discutiu “**O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**” em uma turma de 3º ano; salientaram que o 3º ano necessita conhecer melhor as leis para se prepararem melhor para o ENEM e para o vestibular. O terceiro definiu “**Bullying na escola**” numa turma de 3º ano. O quarto elegeu “**Gênero e respeito**” numa turma de 3º ano; os acadêmicos acreditam que o assunto é bastante polêmico, por esse motivo, uma turma mais avançada discutiria com mais propriedade e segurança.

O quinto adotou o subtema “**Direitos humanos na escola**”. Prevendo que estes alunos praticarão tais conhecimentos na série subsequente, orientando os demais colegas. O sexto apontou “**Influência midiática na escola**”, numa turma de 2º ano. O sétimo determinou “**Estudos culturais na escola**” em uma turma de 2º ano, porque julgaram que a cultura que predomina, mesmo numa escola pública, é a mesma das classes sociais mais altas. O último estabeleceu “**Motivação na aprendizagem dos alunos**” em uma turma de 2º ano. Como se pode observar, a ideia de que a investigação da linguagem é um elo que liga a LA a outras áreas – Kleiman (1998) e Celani (1998) – enfatizamos que o estudo abarca outras áreas do conhecimento, como História, Biologia, Geografia, etc.

Para apreciação, mostraremos somente o quinto “**Direitos humanos na escola**”. Eles utilizaram como recursos didáticos: cartazes, charges, vídeos, imagens e textos (Declaração

dos Direitos Humanos, versão popular de Frei Beto; Constituição Brasileira de 1988); os assuntos elencados por eles foram: escravidão moderna, igualdade dos direitos nos Estados Unidos, igualdade dos direitos no Brasil, igualdade racial, precariedade do sistema prisional brasileiro. Precariedade da saúde no Brasil, erradicação da pobreza e inclusão social. Eles fomentaram uma discussão sobre os assuntos, apresentando as leis e imagens em cartazes e vídeos. Nas duas primeiras aulas, eles dividiram os alunos em grupos, distribuíram imagens para que eles descobrissem em que tipo de direito se encaixavam as imagens. Como eles relataram, procuraram ser mais dinâmicos possíveis. Sobre o posicionamento dos alunos do 2º ano, descreveram os acadêmicos:

Eles usaram a imaginação e opinaram, afirmando que a imagem mostrava a realidade dos fatos que eles viviam; falamos da imagem de diversidade, liberdade de expressão, saúde, igualdade racial e igualdade de gênero, inclusão social e solidariedade. Em alguns momentos, foram bastante sensíveis, emocionaram-se. Contaram histórias de suas vidas, das agressões que os deprimiram e quase os fizeram desistir da escola. Alguns alunos mencionaram que não fazem uso dos direitos por não saberem como usá-los em sua vivência; principalmente, quando abrangem sua família e seu dia-a-dia dentro da sociedade na qual estão inseridos, independente da classe social, cor, opção de gênero, religião, etc. Outro aluno diz que sofreu homofobia por ser gay, foi ultrajado e humilhado diante de várias pessoas, ninguém o defendeu, apenas sorriram, demonstrando desprezo pela situação. No início, eles demonstraram não conhecer alguns direitos, depois se familiarizaram e começaram a dizer se concordavam ou não; foi um momento muito importante para nós acadêmicos, aprendemos muito. (relato do relatório, do grupo L, enviado no dia trinta de outubro de 2018).

Pre vemos, no planejamento e no relatório, que os acadêmicos romperam com a tradição, trazendo elementos novos para seus discursos. Tanto nos instrumentos utilizados quanto na metodologia. O objetivo principal foi levar os educandos à reflexão e ao posicionamento consciente e responsivo. Esse posicionamento evidencia as ideias defendidas por Kleiman (1998, 1999, 2007) quanto a se trabalhar as competências e habilidades de leitura e escrita tanto dos acadêmicos quanto dos discentes do ensino médio direcionadas às práticas discursivas.

Rojo e Moura (2012, p. 19) alegam que as multissemioses dos textos, na pós-modernidade, pressupõem multiletramentos; esses textos compostos de muitas linguagens vão impor não só capacidades como também práticas de compreensão para fazer significar. Como podemos perceber, há novas exigências no processo de ensino e aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos em que tanto educadores quanto alunos devem ter como objetivos compreender a multiplicidade de linguagem que compõem esses novos gêneros discursivos. Na avaliação, os acadêmicos discorreram sobre o posicionamento dos alunos e a narração de pequenas histórias orais que abordaram os temas discutidos. Assim, eles reproduziram:



No decorrer do nosso projeto, os alunos estavam tímidos; porém, ao longo da apresentação, os temas foram se desenvolvendo de maneira natural. Eles deram muitos exemplos, fizeram indagações a respeito dos assuntos e reconheceram já ter passado por alguma situação constrangedora em que seus direitos foram violados e, por fim, se mostraram conscientes dos seus direitos e do desejo de mudar a realidade em que vivem. (...) Observamos durante as aulas na escola que necessitamos rever as nossas metodologias e os recursos didáticos; principalmente, o uso do celular em sala de aula e os textos que usamos para ensinar. No nosso estágio supervisionado, não pudemos fazer isso, até o relatório é diferente (...) (relato do relatório, do grupo L, enviado no dia trinta de outubro de 2018).

Este último trecho apresenta um movimento de transformação na forma antiga de ver dos alunos do ensino médio; eles passam a ser construtores de seus conhecimentos e agentes de transformação de suas realidades. Quanto aos acadêmicos, notamos a modificação em seus textos, eles assumem o ethos de pesquisadores ativos, professores revolucionários; talvez, até emissários da boa nova. Lima (2008) ressalta ser essencial fazer uso do ler, escrever para se posicionar. Em seus discursos, demonstram que não vai ser fácil aplicar os novos conhecimentos adquiridos em seus experimentos, mas que pretendem repensar suas práticas pedagógicas. Então, se seus textos mudaram, suas práticas discursivas foram inovadas, certamente as práticas sociais também vão ser transformadas.

#### 4 CONCLUSÃO

Linguística Aplicada e Letramento são consideradas ciências; ambas têm como elo a linguagem; para estudar essa em suas peculiaridades necessitamos compreender os significados que nos norteiam; perceber os sentidos para poder mudar e transformar as realidades, A escola e a Universidade devem ser os motivadores e o caminho que nos instrumentalize para atuar de forma responsiva e crítica no mundo, que nos promova a interação e nos permita a socialização e a tomada de consciência.

O projeto descrito teve como problemática geral “A associação entre LA e Letramento, na leitura e na produção de textos, pode favorecer a ressignificação de conceitos e favorecer uma postura mais crítica e responsiva dos acadêmicos de Letras?”. Verificamos que sim, haja vista que percebemos atitudes mais críticas e seguras dos acadêmicos no momento de suas exposições, quanto à prática pedagógica, de acordo com os resultados adquiridos em seus trabalhos. Assim, ratificamos que a leitura, a interpretação, a reflexão e a produção dos textos são o caminho para ressignificarmos o ser educador, mediador entre os conhecimentos e os educandos.

## REFERÊNCIAS

CELANI, M.A.A – Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil In SIGNORINI I. & CAVALCANTI M. C. (org.) – **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_ – **Afinal o que é linguística aplicada**. In PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M. A. A. (org.) – **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992, p.15-23.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e terra, 2017.

KLEIMAN, Ângela – O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para um debate. In SIGNORINI I. & CAVALCANTI M. C. (org.) – **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_ – Concepções da escrita na escola e formação de professores. In VALENTE, André (org.) – **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_ – **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Revista Signo; Santa Cruz do Sul, v. 32, n° 53, p.1-2, dez, 2007.

LIMA, Aline Santos de – Letramento: fundamentos teóricos e exercícios dialógicos. In MO-RAES, Márcia Amaral Corrêa de (coord.) – Letramento: teoria e prática. Novo Hamburgo: Premier, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lurdes Meirelles – **Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1994.

RAJAGOPAALAN, Kanavillil – **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2004.

ROJO, Roxane – **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. (Unicamp)

\_\_\_\_\_ - Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola In ROJO, Roxane; MOURA, Eduarda (org.) – **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_ ; MOURA, Eduarda (org.) – **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

SIMONETTI, Amália – **O desafio de alfabetizar e letrar**. Fortaleza: IMEPH, 2007.

SOARES, Magda – **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Angélica – **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

# **CAPÍTULO 9**

---

## **O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO EIXO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ALFABETIZADOR: ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

[Georgyanna Andréa Silva Morais](#)

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

No bojo das concepções pedagógicas não-críticas, de modo específico na teoria escolanovista, o deslocamento do eixo do trabalho pedagógico [...] dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade [...] (Saviani, 2005, p. 2), provocou a retirada da centralidade do ensino diretivo, sistemático e planejado do ato educativo, haja vista que o interesse dos alunos foi colocado como fundamento para o desenvolvimento das atividades escolares.

No processo de alfabetização, o construtivismo piagetiano, fundamenta os pressupostos do escolanovismo, ao reafirmar o protagonismo da criança enquanto sujeito ativo na construção da escrita, sendo o professor apenas o orientador, o auxiliar do desenvolvimento espontâneo do aluno e daquilo que este desenvolve a partir da sua curiosidade, por meio do aprendizado empírico. Nesse sentido, o ensino e, conseqüentemente, o planejamento foram deslocados do lugar imprescindível no processo de socialização do conhecimento, visto que, se o aluno assume o papel central no processo educativo, há que se “ensinar” a partir dos seus interesses, deslocando-se ainda, o lugar dos conteúdos escolares, nesse contexto.

É nesse cenário, portanto, que defendemos, à luz da teoria pedagógica histórico-crítica, a centralidade do ensino, visto que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 25) e, aqui, de modo específico, o trabalho educativo alfabetizador objetiva a produção histórica e coletiva dos processos de leitura e escrita como invenção humana e, para tanto, só podem ser ensinados/aprendidos por um trabalho intencional, sistemático e planejado.

Para a consecução do objetivo a que nos propomos para a tessitura deste artigo, trazemos uma discussão sobre a alfabetização na perspectiva histórico-cultural, cuja compreensão dos processos de aprendizagem da leitura e escrita se relaciona com a promoção da formação e do desenvolvimento humano e, em seguida, discutimos a tríade conteúdo-forma-destinatário como eixo de organização do trabalho pedagógico alfabetizador.

## 2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para a perspectiva histórico-cultural, a compreensão da alfabetização como formação humana torna-se fundamental como diferencial para as práticas pedagógicas alfabetizadoras, visto que a apropriação da leitura e da escrita é condição para o processo de desen-

volvimento humano, que se dão nas interações sociais, portanto a aprendizagem depende da intervenção significativa do professor como mediador na produção do conhecimento, visto que [...] a escrita e sua apropriação pela criança mantêm estreitas e dependentes as relações com a natureza da linguagem, e essa é, antes de tudo, uma função psíquica das mais complexas, cujo funcionamento se relaciona com outras funções psíquicas, especialmente com o pensamento [...] (Dangió; Martins, 2018, p. 24).

Nesse sentido, a concepção histórico-cultural de alfabetização evidencia a realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem se constitui através de suas interações sociais, ora transformando e ora sendo transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico, visto que:

[...] a linguagem apresenta-se como uma criação da humanidade a partir de necessidades historicamente produzidas: a necessidade de domínio sobre outro, de comunicação, de assimilação da experiência histórico-cultural e de instrumento do pensamento com o objetivo de r[estabelecer relações sociais para o atendimento de tais necessidades – e essas derivaram do trabalho coletivo dos homens, dando origem à linguagem, reconfigurando o cérebro humano (Engels, 1986 apud Dangió e Martins, 2018, p. 25).

A aprendizagem, nesta concepção, é resultante das interações sociais, visto que desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais do homem, no que se refere às representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação. Assim, [...] a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural enriquecedor, aproximando-a das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos [...] (Dangió e Martins, 2018, p. 26).

A concepção histórico-cultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que supera o conceito de alfabetização como mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização. Desse modo,

[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. [...] (Dangió e Martins, 2015, p. 73).

Para a concepção histórico-cultural, a escrita é um sistema de signos culturalmente elaborados, e sua apropriação pela criança não se limita à aprendizagem de sons, mas deve ser compreendida como processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimen-

to das funções elementares em superiores advinda do processo histórico cultural da criança. Ademais,

a linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Nesse sentido, criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura (Dangió e Martins, 2015, p. 213).

Na concepção histórico-cultural, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização, assume um papel de significativa relevância, visto que o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe [...] o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (Dangió e Martins, 2015).

### **3 A TRÍADE CONTEÚDO-FORMA-DESTINATÁRIO COMO EIXO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ALFABETIZADOR**

Para a teoria pedagógica histórico-crítica, o ato de planejar é uma ação humana, visto que, pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, o que diferencia o homem dos outros animais é a capacidade de transformação da natureza às suas necessidades, contrariamente ao modo de adaptação dos animais à natureza.

Considerando tal premissa, situamos a compreensão do planejamento do ato de ensinar, no viés histórico-crítico, visto que o trabalho educativo não é qualquer atividade e necessita ser planejado, pois constitui um processo intencional e, portanto, é uma ação sistemática que remete a uma finalidade, haja vista que o planejamento [...] consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja (Orso, 2015, p. 266-267) e, em se tratando do processo de ensino o resultado a ser alcançado pela ação do planejamento é a aprendizagem dos alunos.

Os estudos de Mesquita e Coelho (2008) apontam que, historicamente, o planejamento de ensino tem sido instrumento de organização da prática educativa, adquirindo diferentes funções, conforme as demandas sociais, políticas e econômicas, o tipo de educação e sua incorporação no sistema educacional brasileiro.

Na concepção pedagógica tradicional, planejar o ensino era uma ação prática de seleção de conteúdo, em forma de roteiro, sem preocupação com a formalização das atividades, visto que o conhecimento era considerado imutável. O professor ocupava um lugar central no processo educativo, portanto era o detentor do saber, tido como imutável, pronto e acabado.

Com a difusão dos ideais escolanovistas, o aluno se torna o centro do processo educativo, autor de suas descobertas e experiências. O termo aprender fazendo e/ou aprender a aprender se torna o lema de tal concepção pedagógica, por enfatizar a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, o que provocou a expropriação do professor do trabalho educativo, colocando-o como orientador de ensino e, nesse sentido, dispensou o ato de planejar, tendo em vista a ênfase na espontaneidade, uma vez que os conteúdos de ensino seriam determinados conforme os interesses emergentes dos alunos, organizados por meio de projetos educativos.

Na vertente tecnicista, a concepção de planejamento passou a ter um caráter instrumental/normativo, com ênfase nas tecnologias educacionais com vistas à otimização de recursos e do trabalho escolar. Tal concepção pedagógica também expropriou o professor do trabalho educativo, ao dar centralidade aos meios e técnicas de ensino, estabelecendo a divisão social do trabalho entre quem planeja (técnico da educação) e quem executa (professor) o planejado por outrem. A tendência tecnicista contribuiu para o esvaziamento do trabalho docente, demarcando a desvalorização do planejamento de ensino enquanto instrumento pedagógico para a organização do ato educativo.

Com base no exposto, analisamos que, historicamente, o planejamento de ensino tem sido realizado somente como um dispositivo formal, desvinculado da prática social e, portanto, não responde às demandas do contexto escolar, haja vista que tem sido negligenciado quanto à sua finalidade pedagógica que deve considerar o que, como, para que e para quem ensinar.

Tal evidência corrobora, dentre outras questões, a ausência de compreensão sobre os conteúdos de ensino, como condição necessária para a organização do trabalho pedagógico, pois sem o conhecimento do que se deve ensinar, o professor terá dificuldades para elaborar os objetivos de ensino e selecionar as melhores formas para ensiná-lo aos alunos.

Para a concepção pedagógica histórico-crítica, o ensino tem um lugar central, visto que é ação promotora de aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, professor e alunos são considerados agentes do processo educativo, sendo que o professor realiza a atividade de ensino e o aluno, a atividade de estudo, com vistas a aprender para se

desenvolver na sua condição humana. Para tanto, o professor é considerado o parceiro mais experiente, visto que já se apropriou de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para realizar as mediações pedagógicas necessárias que possibilitem a apropriação dos conteúdos aos alunos, por meio do ensino desenvolvente.

Para a concepção histórico-crítica, o trabalho educativo

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13)

Assim, ensinar implica o ato pedagógico diretivo e intencional, não espontâneo e, que deve ser realizado a partir de objetivos, conteúdos e formas mais refinados com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, a promoção do seu desenvolvimento humano.

Para tal concepção pedagógica, a escola é lócus do saber sistematizado, visto que é na escola que os alunos têm possibilidade de apropriação do conhecimento científico enquanto produção humana, de forma sistemática. As relações entre o trabalho pedagógico e a prática social são complexas e mediadas, bem como a relação entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação e transformação das ideias dos alunos sobre o mundo.

Nesse contexto, o planejamento do trabalho pedagógico assume um papel de significativa relevância, visto que “o planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 23).

Em se tratando do contexto de alfabetização, o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe o planejamento intencional de conteúdo e forma, na relação com o destinatário, para o desenvolvimento de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (Martins, 2013).

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização assume um papel de relevância significativa, dada a importância da contribuição do professor para a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do sistema de escrita, através da ampliação de práticas de leitura e escrita



vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social. Assim, o professor alfabetizador é o mediador no ensino sistemático dos conhecimentos científicos, relacionando-os com as capacidades a serem desenvolvidas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (Vigotski, 2007, p. 143).

Para a perspectiva histórico-cultural, a mediação é uma categoria de importância capital, pois,

[...] é interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (Martins, 2016, p. 66-67).

O conceito de mediação é imprescindível para compreendermos o papel do professor na relação ensino e aprendizagem, pois a mediação pedagógica na perspectiva histórico-cultural não significa elo ou ponte, como afirma a perspectiva construtivista de alfabetização. O professor mediador é aquele que já se apropriou do conhecimento científico e elaborado historicamente pela humanidade e, na condição de ensinar, fará a mediação dos signos, por meio dos conteúdos de ensino, a fim de que os alunos se apropriem do conhecimento a ser ensinado.

O planejamento da atividade de ensino da leitura e da escrita tem como eixo articulador a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) e implica a relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem. A tríade conteúdo-forma-destinatário sustenta a organização do trabalho pedagógico. O conteúdo constitui o que será ensinado no contexto escolar, visando garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, promovendo o gênero humano aos indivíduos e a necessária formação do pensamento conceitual.

Em relação aos conteúdos escolares, a escola vem discutindo há tempos sobre quais conteúdos escolares utilizarem no currículo, como fazer essa escolha de conteúdos, quais os melhores conteúdos a serem aplicados. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica em relação à tarefa da educação escolar, preconiza a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provedimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2013, p. 8-9)

Com base nesse excerto, podemos perceber que para a aplicação desses conteúdos, é necessário a utilização de uma forma, e uma forma mais desenvolvida, ou seja, é visível que forma e conteúdo tem uma relação bem próxima, um necessita do outro para a sua devida efetivação.

A forma se refere aos modos de ensino, aos procedimentos metodológicos articulados aos conteúdos escolares e recursos didáticos, bem como à organização do tempo e espaço para a produção da aprendizagem, no contexto escolar. As ações avaliativas da aprendizagem dos indivíduos também se configuram enquanto forma na relação com os conteúdos escolares, considerando a premissa de que ao ensinar, se avalia a aprendizagem e o próprio ensino, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico. A relação entre forma e conteúdo, tomadas como categorias dialéticas, requer tratamento dinâmico e intervencional, que proporcione saltos qualitativos do desenvolvimento humano.

O destinatário constitui o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico, portanto para quem se deve ensinar, demandando o que (conteúdo) e como ensinar (forma), a fim de que se desenvolva significativamente, considerando que o destinatário [...] não se trata do aluno empírico, mas sim do aluno concreto [...], no intuito de ir além de interesses e necessidades imediatas do sujeito (Marsiglia; Saccomani, 2016, p. 347).

De acordo com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. Ou seja, a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento através da mediação do ensino escolar.

#### **4 NOTAS (IN)CONCLUSIVAS**

O planejamento do trabalho pedagógico alfabetizador é de significativa relevância, visto que o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe o planejamento intencional de conteúdo e forma, na relação com o destinatário, para o desenvolvimento de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados, à vista dos quais a educação escolar

se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

Nesse sentido, é imprescindível compreender a importância da tríade conteúdo-forma-destinatário, como eixo de organização do planejamento, visto que o ensino deve ter como foco o alcance da aprendizagem pelos alunos. Desse modo, se faz necessário ter clareza das necessidades formativas dos alunos (destinatário), a fim de selecionar os conteúdos adequados à superação de tais necessidades, sendo a forma, as estratégias mais adequadas para o ensino desses conteúdos.

## REFERÊNCIAS

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343- 368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2016, p. 49-94.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MESQUITA, M. F. M; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 65, p. 265-279, out. 2015.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3\\_Artigo - Saviani - Asc concep%C3%A7%C3%A3o\\_pedag%C3%B3gica\\_na\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educac%C3%A3o\\_brasileira.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3_Artigo_Saviani_Asc_concep%C3%A7%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_na_hist%C3%B3ria_da_educac%C3%A3o_brasileira.pdf)

[C3%B5es\\_pedag%C3%B3gicas\\_na\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educa\\_brasileira.pdf](#). Acesso em 20/02/2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

# **CAPÍTULO 10**

---

## **O PAPEL FUNDAMENTAL DO ENSINO DE PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS NO CURRÍCULO DE ENFERMAGEM DE NÍVEL SUPERIOR**

[Gabriel Rodrigues Côra](#)  
[Marília Ramalho Oliveira](#)  
[José de Ribamar Ross](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A prática baseada em evidências (PBE) é uma abordagem que orienta as decisões dos profissionais de saúde para usar as melhores evidências de pesquisa disponíveis com experiência clínica, valores e preferências exclusivos do paciente. Contudo, apesar dos enfermeiros pensarem positivamente sobre a PBE, eles estão menos dispostos a apoiar a promoção e implementação da PBE e têm menos habilidades e conhecimentos em comparação com os médicos (Patelarou *et al.* 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Enfermagem (DCNs) do Brasil preconizam que os estudantes sejam ensinados a avaliar, sistematizar e buscar por condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas (Brasil, 2001). Para esse fim, o ensino da PBE nas Escolas/Faculdades de Enfermagem é fundamental para a implementação de evidências na prática clínica do enfermeiro, assim como a avaliação da eficácia de seu ensino (Ramis *et al.*, 2019).

Nessa perspectiva, destaca-se ainda que, o nível de escolaridade está fortemente associado às crenças da PBE e à sua implementação, sugerindo que a formação universitária aumenta a valorização desta prática e instila o desejo de utilizar a PBE também na prática clínica. Embora a maioria das faculdades apoie o ensino da PBE, elas não incorporam a PBE em seus currículos devido às altas demandas de trabalho ou à falta de habilidades e conhecimentos, e a prática atual tem se concentrado na metodologia de pesquisa em ensino (Patelarou *et al.* 2020).

Esta revisão integrativa de literatura se justifica pela necessidade de compreender de forma abrangente e crítica o impacto do ensino de PBE no currículo de enfermagem de nível superior. A coleta e análise de evidências existentes permitirão não apenas identificar as melhores práticas e os resultados alcançados, mas também elucidar eventuais lacunas e desafios enfrentados nesse processo educacional. Dessa forma, este artigo busca realizar uma análise bibliográfica integrativa do papel do ensino de PBE no currículo de enfermagem de nível superior, identificando os benefícios concretos obtidos por estudantes, assim como os desafios enfrentados.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa, fundamentada nas seis fases do processo de elaboração, segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), sendo essas fases: 1 - elaboração da pergunta norteadora; 2 - busca ou amostragem na literatura; 3 - coleta de dados; 4 - análise

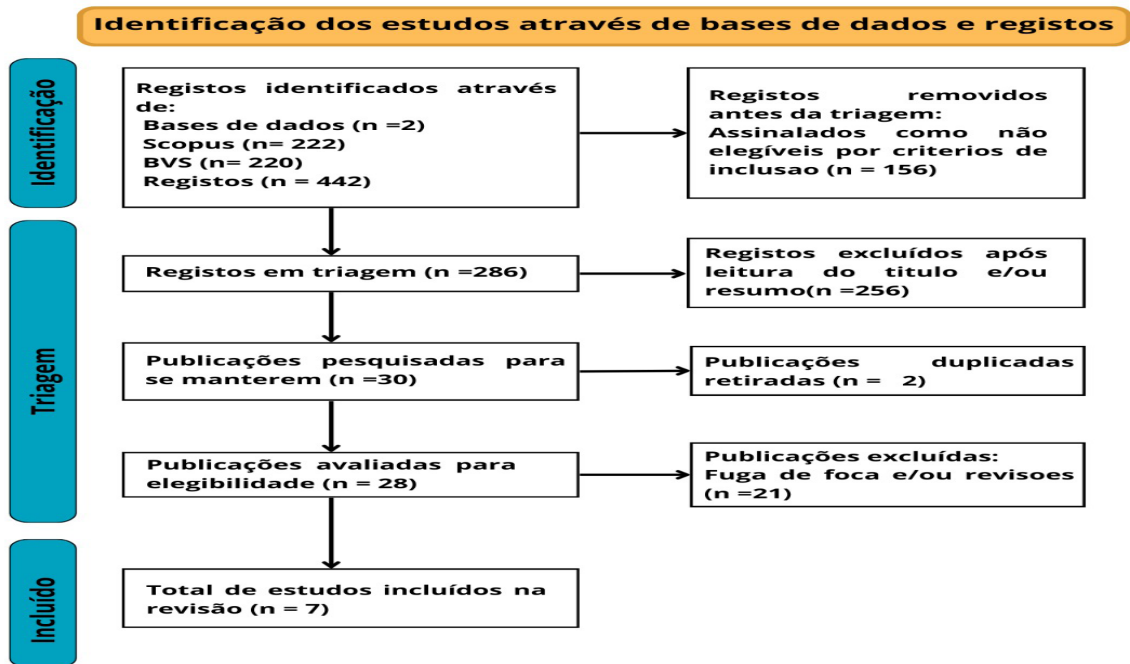
crítica dos estudos incluídos; 5 - discussão dos resultados e 6 -apresentação da revisão integrativa. O levantamento bibliográfico foi realizado em 17 de novembro de 2023, por meio da busca na seguinte base eletrônica de dados: biblioteca virtual de saúde (BVS) e Scopus.

Para a busca nas bases de dados utilizou-se a estratégia de busca PICO. (População, Intervenção, Contexto) seguindo a seguinte sistemática: P: Estudantes de enfermagem de nível superior, I: Ensino de prática baseado em evidências, Co: Benefícios adquiridos e desafios enfrentados pelo ensino de saúde baseados em evidências no currículo de enfermagem de nível superior. Tendo como questão problemática qual é o impacto do ensino de prática baseada em evidências no currículo de enfermagem de nível superior, considerando os benefícios adquiridos e os desafios enfrentados pelos acadêmicos.

Os descritores controlados e não controlados empregados para a recuperação das produções foram selecionados após consulta dos termos Descritores em Ciências da saúde (DECS)/Medical Subject Headings (MeSH) e combinados mediante aplicação dos operadores booleanos AND e OR, consistindo da seguinte forma para as bases em português: (Prática do Docente de Enfermagem) OR (Educação em Enfermagem) AND (Ensino) AND (Prática Clínica Baseada em Evidências) OR (Saúde baseada em evidência) AND (Benefícios) OR (Desafios). E para as bases em inglês: (Nursing Faculty Practice) OR (Education, Nursing) AND (Teaching) AND (Evidence-Based Practice) OR (Evidence-based healthcare) AND (benefits) OR (challenges).

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: textos completos, publicados nos últimos cinco anos, no período de 2018-2023, em todos os idiomas e que abrangem a temática em estudo. Os critérios de exclusão foram: fuga do foco do presente artigo e revisões. E a inclusão foi realizada de forma independente pelo revisor após leitura de títulos e resumos. O percurso realizado para seleção, triagem, inclusão e exclusão dos estudos foi descrito na figura 1.

Figura 1. Diagrama de PRISMA demonstrando o fluxo do processo de seleção das produções científicas.



Fonte: Côra, 2023.

## RESULTADOS

Nessa revisão, foram incluídos 8 artigos que investigaram os impactos do ensino de PBE no currículo de enfermagem de nível superior. Os estudos adotaram diferentes abordagens metodológicas, como ensaio clínico randomizado controlado, quase experimental, transversal e pesquisa-ação. As localidades de realização dos estudos foram distribuídas geograficamente: estudos 1 e 6 na Europa (Espanha e Portugal); estudos 2, 3, 5 e 7 na Ásia (Coreia, Taiwan e China); e estudo 4 na América do Sul (Colômbia).

Para facilitar a compreensão dos estudos selecionados, apresentamos um resumo dos achados que inclui informações sobre os autores, objetivos da pesquisa, tipo de estudo, principais resultados e conclusões, dispostos no quadro 2.



**Quadro 2.** Caracterização dos artigos que constituíram a amostra da pesquisa.

Autores	Objetivo	Resultados
MENA-TUDELA, <i>et al.</i> , 2018,	Avaliar a efetividade de uma intervenção educativa sobre conhecimentos, habilidades e atitudes da PBE entre estudantes do segundo ano de enfermagem da Universitat Jaume I (Espanha).	<p><b>Benefícios concretos:</b> a intervenção educacional pode melhorar a competência geral da prática baseada em evidências dos alunos, principalmente nas dimensões Conhecimento e Atitudes, mas não nas Competências.</p> <p><b>Desafios enfrentados:</b> Dificuldade dos estudantes em acessar recursos eletrônicos durante o estágio clínico.</p>
KIM, <i>et al.</i> , 2019.	Desenvolver um programa de educação em PBE para estudantes de graduação em enfermagem.	<p><b>Benefícios concretos:</b> O grupo experimental teve pontuações pós-teste estatisticamente mais altas em conhecimentos de PBE, habilidades, atitudes, competências, uso futuro de PBE e pensamento crítico, em comparação ao grupo controle.</p> <p><b>Desafios enfrentados:</b> Não avaliado.</p>
HUNG, <i>et al.</i> , 2019.	Construir um currículo de PBE integrando sistematicamente conhecimentos e habilidades essenciais de PBE em um currículo de graduação em enfermagem de 4 anos e desenvolvendo cenários clínicos para apoiar o ensino de PBE.	<p><b>Benefícios concretos:</b> Uma avaliação preliminar concluiu que este currículo promoveu com sucesso a competência dos estudantes em PBE, aumentou a sua confiança na prática clínica e promoveu a adoção de uma atitude positiva em relação à PBE.</p> <p><b>Desafios enfrentados:</b> Não avaliado.</p>
Vásquez <i>et al.</i> , 2023.	Identificar o nível de competências para a PBE em estudantes de enfermagem segundo as características do currículo estudado em uma universidade colombiana.	<p><b>Benefícios concretos:</b> A pontuação geral de competência foi de 4,08, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações obtidas pelos alunos dos três currículos, porém, as competências de conhecimento para a PBE foram significativamente maiores no grupo curricular com treinamento em PBE.</p> <p><b>Desafios enfrentados:</b> os alunos com currículo SEM formação em pesquisa tiveram uma percepção com tendência negativa em relação ao conhecimento em inglês e conhecimento em bioestatística em comparação com alunos do Currículo de formação em pesquisa e Currículo com formação EBP.</p>

HSIEH e SUE-HSIEN, 2020.	Avaliar a eficácia do programa de treinamento em PBE sobre conhecimentos, atitudes, habilidades e autoeficácia de enfermeiros escolares em Taiwan.	<b>Benefícios concretos:</b> Os resultados mostraram que as pontuações dos participantes nos itens de conhecimento e autoeficácia aumentaram significativamente ao longo do período do estudo.  <b>Desafios enfrentados:</b> Não avaliado.
CARDOSO <i>et al.</i> 2021.	Avaliar a eficácia de um programa educacional de PBE nos conhecimentos e habilidades em PBE de estudantes de graduação em enfermagem por meio de um instrumento cognitivo e de desempenho específico.	<b>Benefícios concretos:</b> Os resultados mostram uma interação estatisticamente significativa entre a intervenção e o tempo de conhecimento e habilidades em PBE. Do pré ao pós-intervenção, o conhecimento e as habilidades dos alunos sobre PBE melhoraram em ambos os grupos  <b>Desafios enfrentados:</b> Não avaliado.
DU, <i>et al.</i> 2023.	Avaliar os efeitos da integração da PBE no currículo de Pesquisa em Enfermagem em estudantes de graduação em enfermagem em termos de competência em PBE.	<b>Benefícios concretos:</b> Em comparação com o ensino convencional, o ensino inovador da PBE melhorou as atitudes dos alunos em relação à PBE, as habilidades e a pontuação geral.  <b>Desafios enfrentados:</b> Não avaliado.

Fonte: Côra, 2023

## 4 DISCUSSÃO

Conforme os resultados obtidos nesta revisão, destaca-se que cada estudo utilizou métodos variados, desde programas educacionais multifacetados até currículos específicos e programas de treinamento. Essas abordagens diversificadas fornecem uma visão abrangente das maneiras pelas quais a educação em PBE pode ser implementada. Os estudos usaram diferentes métodos de avaliação, como pré-testes e pós-testes, pesquisa-ação e ensaios clínicos randomizados controlados. Essa diversidade de métodos reforça a validade e a abrangência dos resultados. A maioria dos estudos incluídos nesta revisão apresentaram resultados positivos, mostrando melhorias significativas nos conhecimentos, habilidades, atitudes e competências em PBE após a implementação das intervenções educacionais. Isso ressalta a eficácia desses programas para capacitar os estudantes e profissionais de enfermagem nesse campo.

Analisando a literatura evidencia-se que, a atitude em relação à prática de enfermagem baseada em evidências aumentou juntamente com o conhecimento. Nos estudos de, Leach, Hofmeyer e Bobridge (2016) e [Mattila \*et al.\* \(2013\)](#) o conhecimento de PBE

melhorou, mas não a atitude. A incapacidade de melhorar a atitude está em grande parte associada à duração do ensino de PBE e à forma como o ensino é avaliado.

Nesta revisão alguns estudos mencionaram desafios, como dificuldades de acesso a recursos eletrônicos durante o estágio clínico e variações na percepção dos participantes em relação a certos aspectos, como habilidades específicas ou idiomas estrangeiros. Os estudos mostraram que muitos estudantes de enfermagem não estão muito envolvidos no uso da PBE e lutam para ver a relevância das evidências para a prática de enfermagem devido à falta de conhecimentos e habilidades, atitude não positiva em relação à PBE por parte de estudantes, professores e enfermeiros, bem como a falta de apoio em ambientes clínicos (Aglen 2016; Fiset, Graham, Davies, 2017).

Buscando identificar as barreiras e os facilitadores para a prática baseada em evidência nos Estados Unidos. O estudo de Upton *et al.* (2015) revelou que as barreiras a serem enfrentadas pelos profissionais de enfermagem são: os locais onde encontrar evidências; a dificuldade em interpretar as evidências encontradas; a confiabilidade dos dados disponíveis; a identificação de evidências relevantes para o contexto; as questões organizacionais; a falta de tempo; a existência de recursos; a cultura organizacional; e a falta de autonomia para o estabelecimento de novas práticas.

De acordo com Galvão *et al.* (2018), os desafios no Brasil são semelhantes aos de outros países. Os principais obstáculos à prática de enfermagem baseada em evidências incluem: remuneração inadequada, falta de tempo, ausência de treinamento, métodos de ensino deficientes, falta de políticas, recursos tecnológicos limitados, falta de incentivo, ausência de sistemas de apoio à pesquisa, cultura organizacional desfavorável e dificuldades com gestão e hierarquia. Ademais, os profissionais brasileiros destacam as barreiras institucionais como predominantes. Simplesmente disponibilizar evidências não garante sua utilização; estratégias específicas devem ser desenvolvidas pelas unidades de saúde para a aplicação das evidências no cuidado clínico.

Neste estudo, alguns trabalhos destacaram o papel crucial dos educadores e professores de enfermagem no apoio e na implementação eficaz de programas de PBE, ressaltando a importância da orientação e do suporte contínuo. Kim, Gu e Chang (2019) destacam que a educação de estudantes de enfermagem em programas de PBE aumenta o uso futuro da PBE e do pensamento crítico. Além disso, a carga mental, eficiência mental e o esforço mental dos alunos podem ser aumentados pela integração da PBE em programas de pesquisa (Hsieh, Hsu e Huang, 2017). Os programas de PBE são de suma importância para

as habilidades de pesquisa dos alunos, bem como para sua confiança na pesquisa (Long, *et al.*, 2016; Keib *et al.*, 2017).

Em relação à prática docente, evidencia-se a necessidade do desenvolvimento de estratégias educativas inovadoras e interativas para o ensino e aprendizagem da PBE no ensino de enfermagem. As abordagens inovadoras aumentam o interesse e o entusiasmo dos alunos. As estratégias de aprendizagem que aprimoraram os aspectos da PBE no ensino de enfermagem preparam efetivamente os novos profissionais de saúde para lidar com os desafios em sua prática diária futura (Patelarou *et al.*, 2020).

## 5 CONCLUSÃO

A revisão dos estudos investigativos oferece uma visão ampla e encorajadora sobre os benefícios e desafios associados a essa abordagem educacional. Os resultados evidenciam consistentemente que a implementação de programas educacionais direcionados à PBE promove melhorias substanciais nas competências dos alunos. Desde o aumento do conhecimento específico em PBE até o desenvolvimento de habilidades práticas e a moldagem de atitudes favoráveis.

Entretanto, os desafios enfrentados não podem ser subestimados. Questões como o acesso a recursos durante estágios clínicos, a necessidade de manter as habilidades adquiridas ao longo do tempo e a identificação de lacunas específicas de conhecimento entre diferentes currículos são aspectos cruciais a serem abordados. No entanto, apesar desses desafios, é clara e inegável a evidência de que programas educacionais estruturados em PBE têm um impacto positivo na competência dos alunos de enfermagem. Essa abordagem não apenas fortalece a base de conhecimento, mas também fomenta uma mentalidade crítica e fundamentada em evidências, preparando os futuros profissionais para enfrentar os desafios complexos da prática clínica.

Dessa forma, a inclusão e o fortalecimento do ensino de saúde baseada em evidências nos currículos de enfermagem de nível superior por parte dos docentes emergem não apenas como uma oportunidade, mas como uma necessidade premente. Investimentos contínuos nessa abordagem educacional são essenciais para capacitar uma nova geração de enfermeiros prontos para proporcionar cuidados de qualidade baseados nas melhores evidências disponíveis.

## REFERÊNCIAS

AGLEN B. Estratégias pedagógicas para ensinar práticas baseadas em evidências a alunos de bacharelado: uma revisão sistemática. **Enfermeira Educa. Hoje**. 36 :255–263, 2016. Disponível em: DOI: 10.1016/j.nedt.2015.08.025. Acesso em: 15 Dez 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES, n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Enfermagem [Internet]. Brasília; 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2024

CARDOSO, Daniela *et al.* The Effectiveness of an Evidence-Based Practice (EBP) Educational Program on Undergraduate Nursing Students' EBP Knowledge and Skills: A Cluster Randomized Control Trial. **International journal of environmental research and public health** vol. 18,1 293. 3 Jan. 2021. Disponível em: DOI:10.3390/ijerph18010293. Acesso em: 05 Dez. 2023.

DU, Shizheng *et al.* Incorporating evidence-based practice education in nursing research curriculum of undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. **Nurse education in practice** vol. 70 (2023): 103671. Disponível em: DOI:10.1016/j.nepr.2023.103671. Acesso em: 05 Dez. 2023.

Educational Intervention among School Nurses. **International journal of environmental research and public health** vol. 17,11 4063. 7 Jun. 2020. Disponível em: DOI:10.3390/ijerph17114063. Acesso em: 05 Dez. 2023.

FISSET VJ, GRAHAM ID, DAVIES BL. Prática Baseada em Evidências na Educação Clínica em Enfermagem: Uma Revisão de Escopo. **J. Nurs. Educ.** 56 :534–541, 2017. Disponível em: DOI: 10.3928/01484834-20170817-04. Acesso em: 15 Dez 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa, *et al.* Barreiras Para a Prática Da Enfermagem Baseada Em Evidências No Brasil. **Jornadas APDIS**, 10 Apr. 2018. Disponível em: [publicacoes.apdis.pt/index.php/jornadas/article/view/212](http://publicacoes.apdis.pt/index.php/jornadas/article/view/212). Acesso em: 4 Jan. 2024.

HSIEH SI, HSU LL, HUANG TH. O efeito da integração da prática construtivista e baseada em evidências na carga cognitiva e no desempenho de aprendizagem de estudantes de bacharelado em enfermagem em um curso de pesquisa. **Enfermeira Educa. Hoje** 42 :1–8, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27237345>. Acesso em: 4 jan. 2024.

HSIEH, Pei-Lin, and SUE-HSIEN Chen. Effectiveness of an Evidence-Based Practice

HUNG, Hsiao-Ying *et al.* Evidence-Based Practice Curriculum Development for Undergraduate Nursing Students: The Preliminary Results of an Action Research Study in Taiwan. **The journal of nursing research: JNR** vol. 27,4, e30, 2019. Disponível em: DOI:10.1097/jnr.0000000000000298. Acesso em: 05 Dez. 2023.

KEIB CN, *et al.* Changes in nursing students' perceptions of research and evidence-based practice after completing a research course. **Nurse Educ. Today**; 54:37–43, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28463732/>. Acesso em: 4 Jan 2024.

KIM, Jeong Sook *et al.* Effects of an evidence-based practice education program using multifaceted interventions: a quasi-experimental study with undergraduate nursing students. **BMC medical education** vol. 19,1 71. 4 Mar. 2019. Disponível em: DOI:10.1186/s12909-019-1501-6. Acesso em: 05 Dez. 2023.

LEACH, Matthew J.; HOFMEYER, Anne; BOBRIDGE, Amanda. The impact of research education on student nurse attitude, skill and uptake of evidence-based practice: a descriptive longitudinal survey. **Journal of clinical nursing**, v. 25, n. 1-2, p. 194-203, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jocn.13103>. Acesso em: 04 jan. 2024

LONG JD, *et al.* Eficácia de uma intervenção baseada em tecnologia para ensinar práticas baseadas em evidências: a ferramenta EBR. **Cosmovisões Evid. Enfermeiras Baseadas**, 13 :59–65, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26773417/>. Acesso em: 4 jan. 2024.

MATTILA, Lea-Riitta *et al.* Intervenção do Journal Club na promoção da enfermagem baseada em evidências: percepções de estudantes de enfermagem. **Educação do Enfermeiro na Prática**, v. 13, n. 5, pág. 423-428, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595313000115>. Acesso em: 04 jan. 2024

MENA-TUDELA, Desirée *et al.* Effectiveness of an Evidence-Based Practice educational intervention with second-year nursing students. **Revista latino-americana de enfermagem** vol. 26 e3026. 9 Aug. 2018. Disponível em: DOI:10.1590/1518-8345.2502.3026. Acesso em: 05 Dez. 2023.

PATELAROU, Athina E *et al.* Educational Interventions for Teaching Evidence-Based Practice to Undergraduate Nursing Students: A Scoping Review. **International journal of environmental research and public health** vol. 17,17 6351. 31 Aug. 2020. Disponível em: DOI:10.3390/ijerph17176351. Acesso em: 20 nov. 2023.

RAMIS M-A, *et al.* Theory-based strategies for teaching evidence-based practice to undergraduate health students: a systematic review. **BMC Med Educ.** 2019;19:267. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1698-4>. Acesso em: 02 Jan. 2024

SOUZA, M.T.D.; SILVA, M.D.D.; CARVALHO, R.D. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, v. 8, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov 2023.

UPTON P, *et al.* The evidence-based practice profiles of academic and clinical staff involved in pre-registration nursing students' education: a cross sectional survey of US and UK staff. **Nurse Educ Today**, 35(1):80-5, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25027871/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

VÁSQUEZ SM, BONILLA-MARCIALES AP, JAIMES-VALENCIA ML. Estratégias para desenvolver competências na prática baseada em evidências em todo o currículo de enfermagem. **Revista Cuidarte [Internet]**, 14, (3), 2023. Disponível em: <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/3089>. Acesso em: 11 Dez. 2023.

# CAPÍTULO 11

---

## A POESIA DE CORDEL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA<sup>1</sup>

[Arusha Kelly Carvalho de Oliveira](#)

[Maria José Silva Lima Vieira](#)

[Mikeias Cardoso dos Santos](#)

---

<sup>1</sup> Trabalho sob orientação de Stélio Torquato Lima - Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também coordena o Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana (GECV). É também cordelista e contista, com várias obras premiadas.



## 1 INTRODUÇÃO

A relação do cordel com a escola remonta ao início do seu cultivo no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Nesse processo, como explica o pesquisador Veríssimo de Melo, historicamente o cordel supriu a necessidade de leitura para crianças, jovens e adultos, que aprenderam as práticas de leitura e de escrita através dos folhetos de cordel:

Outro papel importante exercido pela literatura de Cordel diz respeito à sua função como auxiliar de alfabetização. Sabe-se que incontáveis nordestinos carentes de alfabetização aprenderam a ler por meio de folhetos. E, desta forma, cresce, gradativamente, o interesse de estudantes e educadores, em todo o Brasil, pela literatura de Cordel para este fim e das muitas maneiras como o folheto pode ser utilizado em sala de aula (MELO, 1982, p. 8).

Realmente, em tempos em que o livro didático não alcançava as massas e o ensino era reservado a poucos, os poemas de cordel exerceram um papel importantíssimo no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, principalmente nos rincões nordestinos mais afastados das áreas urbanas. Nesse pormenor, importa lembrar que aspectos do gênero, como o uso de rimas e da métrica, traziam o componente lúdico, facilitando a aprendizagem. Ademais, é importante lembrar que o cordel fez parte de um círculo virtuoso, posto que os filhos das famílias interioranas liam os cordéis para os pais e para pessoas presentes como lazer após um dia cansativo de trabalho na roça.

Vencendo as barreiras antes impostas às obras populares, a literatura de cordel está cada vez mais presente nas escolas. Os professores, percebendo as potencialidades didático-pedagógicas do gênero, têm utilizado os folhetos como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, o cordel tem ajudado na promoção da leitura, da escrita, do pensamento crítico, etc. Partindo dessa premissa é que este trabalho tem como foco refletir tanto sobre as potencialidades didático-pedagógicas do cordel quanto sobre formas de utilização eficiente do cordel em sala de aula.

Estruturalmente, o trabalho acha-se dividido em três seções. Na primeira, discorreremos sobre aspectos que contribuíram para o cordel vencer as barreiras a ele impostas no Brasil, alcançando a Academia e, principalmente, as salas de aulas.

Na segunda seção, mostramos como os poetas têm cada vez mais se preocupado em desenvolver suas obras com vistas a sua utilização em sala de aula. Nessa perspectiva, destacamos alguns autores populares que se preocupam em especial com a utilização do cordel enquanto instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, trazemos na terceira seção algumas sugestões didático-metodológicas para utilizar o cordel em sala de aula, levando sempre em consideração que o professor, a partir do seu conhecimento do contexto de seus alunos, deve sempre promover adaptações para se ajustar essas técnicas com vistas a serem as obras em cordéis realmente úteis para a formação discente.

O trabalho se desenvolve a partir de uma revisão de obras de referência sobre as marcas da literatura popular, incluindo discussões sobre o uso do cordel em sala de aula. Nesse contexto, cabe citar alguns dos principais autores aos quais recorreremos com o fim de dar sustentação a esta pesquisa, a saber: Haurélio (2013), Lima (2013), Menezes (2010), Oliveira (2023) e Viana (2010).

## 2 A LITERATURA DE CORDEL COMO GÊNERO LITERÁRIO

Caracterizada pelas narrativas escritas em versos e rimas, a literatura de cordel é um gênero literário popular, marcado em suas origens pela oralidade e linguagem informal. Originou-se na região Nordeste do Brasil e atualmente está presente em todo o território brasileiro.

A produção literária em questão dispõe de uma íntima relação com a oralidade. No que concerne às suas origens, foi por influência das narrativas orais, das cantorias de viola e dos contos que surgiram os primeiros registros do gênero. (NASCIMENTO, 2019, p. 91)

Os “folhetos”, como também é conhecida a literatura de cordel, chegaram até o Nordeste do Brasil pelas mãos dos colonizadores portugueses, e aqui se consolidaram como um gênero literário genuinamente brasileiro e como um símbolo de resistência da cultura popular, mesmo permanecendo durante mais de um século marginalizado pela elite intelectual e agentes da cadeia produtiva e editorial do país.

Se fazendo presente numa parte significativa do país, devido às ondas de migrações dos Nordestinos em busca de uma vida melhor para as regiões do Sudeste, da Amazônia e do Distrito Federal, só recentemente o subgênero poético e seus agentes produtivos alcançaram uma maior visibilidade. (BRANDÃO & DERIGOND, 2020, p. 83)

Essa visibilidade e progressiva institucionalização e academização alcançada pelo cordel nas últimas décadas ocorreram em parte pelo esforço dos integrantes da Academia Brasileira da Literatura de Cordel (ABLC), instituição fundada em 07 de setembro de 1988, com sede no bairro Santa Tereza, na cidade do Rio de Janeiro. A história da ABLC está intimamente relacionada com a presença de emboladores, repentistas e cordelistas no campo de São Cristóvão, localizado no centro da cidade, a partir das migrações que começaram a ocorrer na década de 1950. A principal motivação para sua criação foi a recusa, por duas

vezes (nos anos de 1983 e 1986), do ingresso do poeta cordelista Raimundo Santa Helena no rol de imortais da Academia Brasileira de Letras, fato este que, aos olhos dos cordelistas, era uma confirmação do não reconhecimento do cordel por parte da elite intelectual, mas reconhecida há séculos pelo povo brasileiro. Antes da fundação da ABLC, entretanto, outras entidades, agremiações e associações foram criadas pelos repentistas e cordelistas com o intuito de preservação e reconhecimento da literatura de cordel.

Outro marco importante para que o cordel ganhasse um novo *status* foi o reconhecimento do gênero como Patrimônio imaterial do Povo Brasileiro em 19 de setembro de 2018 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Isso elevou o cordel a um patamar diferente dentro dos parâmetros legais do nosso país e representa uma forma de valorização e proteção dos saberes, ofícios e formas de expressão coletiva.

Atualmente, o gênero literário cordel, tem alcançado vários espaços: internet, universidades, feiras de livros, editoras, produções cinematográficas e a sala de aula, através de obras adaptadas na estética do cordel em formato de livros e distribuídas pelo MEC, através do PNLD literário, e presente também nos livros didáticos, ainda que em versões fragmentadas.

São muitas as iniciativas que, na atualidade, contribuem com a difusão da literatura de cordel. A Internet, com blogs e sites, cobre o tema e contribui para levar até outros países artigos, poemas e opiniões a respeito do assunto. Mas o grande fenômeno é a recente produção de livros infantojuvenis, voltados para um público diverso do original. Além das adoções em escolas, que cada vez mais se voltam para o tema. (HAURÉLIO, 2013, p.149)

Mesmo diante das previsões de que o cordel iria “morrer”, com o advento da imprensa e atualmente dos avanços tecnológicos, percebemos que o mesmo tem sobrevivido e se encontra cada vez mais vivo e forte, sendo símbolo de resistência da cultura popular brasileira.

### **3 O PAPEL DOS POETAS POPULARES NA APROXIMAÇÃO ENTRE O CORDEL E A ESCOLA**

Várias são as temáticas trabalhadas na literatura de cordel. Dito de forma sumária: praticamente qualquer tema pode ser desenvolvido pelos poetas populares em suas obras. Sobre essa questão, cabe mencionar aqui o que diz em versos o cordelista Arievaldo Viana, entusiasta da criação de cordeltecias nas escolas:

O cordel contém ciência,  
Matemática, astrologia,  
Noções de física, gramática,

de história e geografia.

Em linguagem popular,

o cordel pode narrar

Tudo isso em poesia. (VIANA, 2010, p. 10)

A referência ao poeta, pesquisador, xilógrafo e contista Arievaldo Viana (1967-2020), a propósito, é particularmente importante aqui por ter sido ele um dos maiores entusiastas do uso do cordel em sala de aula. Tanto assim, que esse cearense do município de Madalena veio a ser o criador do primeiro manual voltado para auxiliar os professores a usar o cordel em sala de aula: o *Acorda Cordel em sala de aula*, obra de 2011 (com segunda edição em 2012). Daí, em sua curta existência, ter dedicado seu tempo a visita a instituições de ensino. Ademais, muitos dos seus cordéis foram claramente escritos para o uso em sala de aula, entre os quais citamos adaptações de clássicos da infância, como *João e Maria* (s.d.) e *Rapunzel* (s.d.). Cabe citar ainda, seu cordel, *A didática do cordel* (s.d.).

Antes dele, porém, já o pernambucano radicado na Paraíba Manoel Monteiro (1937-2014) esmerou-se em trabalhar o cordel junto às escolas. O autor, que como poucos, trabalhou o humor em sua obra, também refletiu em seus poemas sobre questões de grande impacto social, como a questão ecológica (Cf. *Cordel Salvem a fauna! Salvem a flora! Salvem as águas do Brasil!*), o tema do idoso (Ver cordel *O Brasil idoso: um país de cabelos brancos*), etc. O autor, ciente do potencial do cordel em sala de aula, costuma visitar as escolas levando aos alunos a graça e a contundência dos textos em cordel. Fazia isso por acreditar profundamente no poder do cordel para dinamizar as aulas, ensinando aspectos das mais diversas disciplinas através do lúdico. Nesse processo, defendia a importância do cordel “como ferramenta auxiliar do professor em sala de aula e dos livros que são apreciados até pelos analfabetos.” (LIMA, *on-line*, 2011).

Outro autor que se alinha com o propósito dos dois poetas citados é o cordelista, professor, contista e professor Stélio Torquato Lima (1966). Seu ingresso no palco das letras populares, a propósito, deu-se em função do interesse de adaptar clássicos da literatura ocidental para o cordel com o fim de tornar mais dinâmicas suas aulas de literatura, atraindo os alunos para a leitura das grandes obras universais de todos os tempos. O autor tem prosseguido com esse objetivo, levando-se em conta que pelo menos metade dos seus mais de 400 cordéis publicados constitui-se de adaptações de obras literárias, que inclui versões de obras de Shakespeare, de *A divina comédia*, *Guerra e paz*, etc. Além disso, enquanto professor da Universidade Federal do Ceará, o autor coordena o Grupo de Estudos Arievaldo Viana,

que orienta pesquisas sobre cordel, e mantém-se à frente da disciplina Literatura Popular em Versos, na graduação do curso de Letras daquela instituição.

Cabe ainda dar destaque a obra do poeta e mestre em Educação Francisco Paiva das Neves (1963). O poeta, desenvolvendo ultimamente seu trabalho em função do trabalho docente que desenvolve na rede pública de ensino fundamental no município cearense de São Gonçalo do Amarante, tem criado obras poéticas que utiliza em sala de aula, incluindo títulos como os que fazem parte da série Poetmáticos (poemas + matemáticos), entre os quais incluem-se *adicionar, subtrair multiplicar, dividir... é tudo inspiração* (s.d.) e *de zero a dez nas rimas do meu cordel* (s.d.).

Portanto, seja pela qualidade de suas obras, que permite várias formas de utilização em sala de aula, seja pela militância em prol do uso do cordel nas escolas, esses e outros autores têm demonstrado que o uso do cordel em sala de aula permite explorar várias habilidades do alunado, incluindo a criatividade, a sensibilidade estética, a consciência da pluralidade cultural (incluindo a variedade linguística), a percepção acerca das singularidades dos gêneros textuais, etc. (Sobre essa questão cf. LIMA, 2013).

### 3 UTILIZAÇÃO DO CORDEL NA ESCOLA: COMO FAZER?

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico, intelectual e social dos alunos. No entanto, motivar os estudantes a se envolverem com a leitura pode ser um desafio para os professores. Nesse contexto, a literatura de cordel se apresenta como uma ferramenta valiosa para incentivar o hábito da leitura entre os alunos. Este artigo explora a importância da escolha da literatura de cordel pelos professores como estratégia para incrementar a leitura entre seus alunos.

A leitura de cordel, uma forma popular de literatura tradicionalmente nordestina, tem conquistado espaço cada vez mais significativo nas escolas de todo o Brasil. Com sua linguagem simples, rimas cativantes e temas do cotidiano, os cordéis não apenas encantam os leitores, mas também oferecem uma rica oportunidade para desenvolver habilidades linguísticas, culturais e críticas nos estudantes.

Literatura de cordel pode ser uma importante ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem [uma vez que] [...] permite aos professores trabalharem novas habilidades e fortalecer alguns saberes sintonizados com as novas demandas educacionais (LIMA, 2013, p. 134).

Entretanto, como integrar efetivamente essa forma de expressão cultural no ambiente escolar? Os cordéis frequentemente exploram uma ampla variedade de temas, desde histórias do cotidiano até lendas folclóricas e eventos históricos. As imagens vívidas

e as narrativas envolventes estimulam a imaginação dos alunos, levando-os a visualizar cenários, personagens e eventos de forma vívida e criativa. Esse estímulo à imaginação é essencial para desenvolver habilidades de pensamento crítico e criativo entre os estudantes.

No que diz respeito ao papel do professor, nesse processo, a propósito, convém destacar que as próprias percepções e crenças dos professores afetam suas instruções, os conhecimentos, as experiências e os objetivos a serem alcançados com os alunos. Nessa perspectiva, embora não exista um método perfeito, para ensinar as crianças a ler, em todo o processo de ensino-aprendizagem é importante que os professores, formuladores de políticas, pesquisadores e formadores de professores, estejam sintonizados com as novas metodologias, para programarem as melhores estratégias de auxiliarem seus alunos a se tornarem leitores eficientes e críticos. (OLIVEIRA, 2023, p. 17)

Antes de tudo, é crucial que os educadores compreendam o contexto cultural e histórico dos cordéis. Originados no Nordeste brasileiro, esses poemas narrativos refletem não apenas as tradições da região, mas também as lutas, sonhos e aspirações do povo nordestino. Ao introduzir os cordéis na sala de aula, os professores têm a oportunidade não apenas de promover a leitura, mas também de explorar questões relacionadas à identidade cultural e diversidade.

#### **a. Motivação para a escolha da literatura de cordel**

A escolha dos cordéis é um aspecto fundamental para garantir o engajamento dos alunos. Nessa perspectiva, cabe aos educadores optarem por textos que abordem temas relevantes para o público-alvo, sejam acessíveis linguisticamente e ofereçam oportunidades para discussões e reflexões. Além dos clássicos da literatura de cordel, há também autores contemporâneos produzindo obras inovadoras que podem enriquecer a experiência de leitura dos estudantes.

Uma das características distintivas do cordel é sua linguagem simples e acessível. Os versos rimados e a narrativa fluida facilitam a compreensão, tornando a leitura uma experiência agradável mesmo para os alunos que enfrentam dificuldades com a língua escrita. Essa acessibilidade linguística é fundamental para despertar o interesse dos estudantes pela leitura e para promover a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Para além da oralidade, cabe destacar que o cordel é marcado pelo trabalho com a linguagem. O uso de ambiguidade, simbolismo, ironia e outros elementos estilísticos da dicção poética, muitas vezes, deixa um poema aberto a múltiplas interpretações. Da mesma forma, figuras de linguagem, como metáfora, símile e metonímia, criam uma ressonância entre imagens que, de outra forma, são díspares – uma sobreposição de significados, formando conexões antes não percebidas. Podem existir formas de ressonância entre os versos, em seus padrões de rima ou ritmo. (OLIVEIRA, 2023, p. 72)

Existem várias razões pelas quais os professores devem considerar a literatura de cordel como uma opção para incrementar a leitura de seus alunos:

a) **Acessibilidade linguística:** Os cordéis frequentemente apresentam uma linguagem simples e acessível, o que os torna adequados para alunos de diferentes níveis de proficiência na leitura.

b) **Engajamento cultural:** A literatura de cordel oferece aos alunos a oportunidade de explorar e valorizar a riqueza da cultura nordestina, promovendo assim a diversidade cultural e o respeito às diferentes tradições.

c) **Estímulo à imaginação:** Os temas variados e as imagens vívidas presentes nos cordéis estimulam a imaginação dos alunos, incentivando a criatividade e a capacidade de visualização.

d) **Desenvolvimento da oralidade:** A recitação dos cordéis em voz alta promove o desenvolvimento da oralidade e da expressão verbal dos alunos, além de proporcionar uma experiência coletiva de apreciação da literatura.

e) **Facilidade de integração curricular:** A literatura de cordel pode ser facilmente integrada a diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e até mesmo Ciências, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem.

A leitura de cordel pode ser facilmente integrada a diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes. Por exemplo, os alunos podem analisar a linguagem poética dos cordéis em aulas de Português, explorar aspectos históricos e culturais em aulas de História e Geografia, e até mesmo criar seus próprios cordéis como parte de projetos de escrita criativa em aulas de Artes.

## **b. Estratégias para incorporação da literatura de cordel**

Para tornar a experiência de leitura de cordel mais envolvente, é importante incorporar atividades dinâmicas e criativas. Isso pode incluir performances de leitura em voz alta, dramatizações, produção de ilustrações inspiradas nos poemas, debates sobre os temas abordados e até mesmo a organização de festivais de cordel na escola, envolvendo toda a comunidade educativa.

As brincadeiras trabalhadas de forma pedagógica incentivam o interesse pelo conhecimento de muitos conteúdos escolares, pois a partir delas, vivenciam-se vários aspectos, sendo o principal a integração entre pessoas, buscando objetivos comuns na atividade coletiva, desenvolvendo o potencial criativo, a curiosidade, a reformulação de ideias, adaptando os alunos às novas mudanças sociais que acontecem de forma cada vez mais rápidas. (MENEZES, 2010, p. 17)

Os professores podem adotar várias estratégias para incorporar a literatura de cordel em suas práticas pedagógicas. Eis algumas delas:

a) Seleção criteriosa de textos: para tanto, importa selecionar cordéis que sejam adequados à faixa etária e interesses dos alunos, considerando também a relevância dos temas abordados.

b) Atividades dinâmicas: deve o educador promover atividades como leitura em voz alta, dramatizações, produção de ilustrações e debates sobre os cordéis lidos, tornando a experiência de leitura mais dinâmica e interativa.

c) Contextualização cultural: convém sempre ao professor contextualizar os cordéis dentro de seu contexto cultural, fornecendo informações sobre a história e as tradições da literatura de cordel, bem como sobre a cultura nordestina em geral.

d) Estímulo à produção criativa: é necessário ao profissional que pretende trabalhar com cordéis em sala aula saber incentivar os alunos a escreverem seus próprios cordéis, explorando temas de seu interesse e experimentando com a linguagem poética.

A escolha da literatura de cordel pelo professor pode desempenhar um papel significativo no incremento da leitura entre os alunos. Além de promover a alfabetização e o desenvolvimento linguístico, os cordéis oferecem uma oportunidade única para explorar a diversidade cultural, estimular a imaginação e desenvolver habilidades de expressão oral e escrita. Ao incorporar a literatura de cordel em suas práticas pedagógicas, os professores podem contribuir para formar leitores críticos, criativos e culturalmente conscientes.

Em suma, a leitura de cordel na escola pode ser uma ferramenta poderosa para promover não apenas a alfabetização e o desenvolvimento linguístico, mas também a valorização da diversidade cultural e o pensamento crítico. Ao adotar abordagens criativas e interdisciplinares, os educadores podem aproveitar todo o potencial dos cordéis para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e inspirar uma nova geração de leitores apaixonados pela riqueza da cultura brasileira.

O brincar é para a criança um momento de imaginação, pois ela vai alimentar sua vida interior e sua capacidade de criar. Proporciona ainda a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades naturalmente agradáveis. Essa brincadeira é uma necessidade natural e favorável ao seu desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo. (MENEZES, 2010, p. 30)

Por fim, é essencial promover a reflexão crítica sobre os temas apresentados nos cordéis. Incentive os alunos a questionarem estereótipos, ajudando-os a refletirem sobre questões de justiça social e cidadania. Os cordéis oferecem uma oportunidade única para discutir questões relevantes para a sociedade brasileira de maneira acessível e estimulante.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel apresenta temáticas bem diversificadas que possibilitam uma aproximação do leitor e/ou aos temas sociais advindos do contexto dos discentes, como isso o docente possa trabalhar em sala de aula assuntos utilizando uma metodologia que seja favorável para uma melhor prática pedagógica na medida que esses temas dialogam e possibilita um pensamento literário-crítico.

A poesia de cordel é uma ferramenta paradidática de grande valia, na proporção que contribui no ensino e aprendizado dos discentes e também na reflexão acerca das temáticas oriundas de sua realidade com o auxílio dos docentes em disciplinas como Língua Portuguesa, História, Geografia e Artes, pois a literatura de cordel é interdisciplinar.

Dessa forma, os professores da educação básica ao inserirem nas suas aulas os folhetos de cordel como uma prática pedagógica que contribui como uma estratégia que ajuda na formação de leitores e ouvintes que conseqüentemente serão críticos, criativos e culturalmente conscientes, de acordo com as temáticas que são pertinentes para formação de uma sociedade democrática e cidadã.

## REFERÊNCIAS

[BRANDÃO, Antonio Helonis Borges](#); DERIGOND, Solenne. A institucionalização do cordel brasileiro: estudo sobre os processos de patrimonialização, academização e normalização do cordel contemporâneo (1988-2018). In: MELO, Rosilene Alves de. (Org.). **A institucionalização do cordel brasileiro: estudo sobre os processos de patrimonialização, academização e normalização do cordel contemporâneo (1988-2018)**. 1ªed.Jundiaí: Paco, 2020, v. 1, p. 83-104.

HAURÉLIO, Marco. **Literatura de cordel: do sertão a sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2013.

LIMA, Josélia de. **Manoel Monteiro fala dos avanços do cordel e sua utilização em sala de aula**. *On-line*, 27/07/2011 07:09:00 - atualizado: 15/05/2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/manoel-monteiro-fala-dos-avancos-do-cordel-e-sua-utilizacao-em-sala-de-aula/2qe80uf71n5j>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta scientiarum**, v. 35, n. 1, jan./jun. 2013. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 133-139.

MELO, Veríssimo de. Literatura de cordel: visão histórica e aspectos principais. In: LOPES, Ribamar. (Org.). **Literatura de cordel: antologia**. Fortaleza: BNB, 1982. p. 7-50.

MENEZES, Iany Bessa Silva. **Cultura e ludicidade: a vivência do brincar na formação de professores**. Fortaleza: LCR, 2010.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Sousa. **Letramento literário e cordel**: o ensino de literatura por um novo olhar. Curitiba: Appris, 2019.

OLIVEIRA, Arusha Kelly Carvalho de. **O cordel em sala de aula**: sugestões didático-pedagógicas para o uso da literatura popular visando ao incremento da leitura. Curitiba: Appris, 2023.

VIANA, Arievaldo. **Acorda cordel na sala de aula**: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação. 2. ed. Fortaleza: Encaixe, 2010.

# **CAPÍTULO 12**

---

## **A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR DE CAXIAS- MARANHÃO**

[Francisca Valéria Silva de Almeida](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A educação não é mais um palco para as questões exclusivamente curriculares, pois a escola, além da vivência do ensinar e do aprender, é um ponto de encontro, de convivência social, um palco potencial à fecundação da cidadania. Isso significa que, no cotidiano escolar, fenômenos como racismo, violências, trabalho infantil, homofobia, agravos à saúde e a constante luta por cidadania são onipresentes e se corporificam nas relações sociais e pedagógicas construídas (Amaro, 2011). Sendo a escola este espaço, como bem exemplificou a autora, é possível afirmar que ela é, portanto, um lugar estratégico para revelação de algum tipo de violência contra criança, que exige de quem faz parte deste meio o conhecimento de como fazer uma abordagem e, assim, contribuir para a superação de crianças vítimas de violência.

A violência contra crianças, é uma das expressões da questão social que, possivelmente, se manifesta na escola, tornando necessário que essa instituição esteja preparada com ações para essa demanda. As Políticas Públicas Sociais e até mesmo os programas de proteção à criança e ao adolescente de um modo geral, para serem eficazes, devem ter à sua frente profissionais com as habilidades e competências necessárias para atuar de forma diligente na garantia de direitos violados das crianças e adolescentes.

Tendo em vista que a Educação é uma Política Pública, faz-se necessário avaliar quais as ações dela diante da violência contra crianças, como acontecem esses enfrentamentos, ou, se somente é encaminhado para outras políticas públicas, ficando isenta desta garantia de direitos, sem promover a emancipação e o empoderamento dos indivíduos? Todos os esforços devem ser empreendidos em defesa de direitos das crianças e adolescentes, principalmente “Estado, Família, sociedade, uma vez que a violência contra crianças é um evento perturbador para a sociedade e, portanto, investigar ações de enfrentamento à violência é de interesse de todos” (Amaro, 2011, p.70).

Por outro lado, as políticas sociais de combate a quaisquer tipos de violência precisam ser mais bem conhecidos e compreendidos, visto que cada vez mais se tem chamado a atuação do Estado à frente dessa problemática. A cada dia, surgem diversos casos de violência contra crianças, em diversas situações e ambientes, sendo mais recorrente no seio familiar e praticada por pessoas do convívio da criança violentada. Segundo o relatório Disque 100 de 2019, “69% dos casos de violência contra crianças e adolescentes são recorrentes” (Brasil, 2021, p. 11).

Ainda que a primeira responsabilidade de oferecer proteção à criança e condições propícias para o seu pleno desenvolvimento seja da família, o Estado tem o dever de intervir quando esta não for capaz de oferecer essas condições ou quando a violência é praticada no meio familiar, formulando Políticas Públicas voltadas para o combate a qualquer tipo de violência e em todas as Políticas Sociais.

## **2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB)**

O sistema educacional é uma das principais políticas públicas que necessitam de condições para melhor garantir um dos direitos básicos da vida do indivíduo. Para Carvalho (2002), no Brasil, o desenvolvimento desses direitos ocorreu de forma inversa, comprometendo o processo para o desenvolvimento da democracia.

A Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 12, inciso IX, diz que é dever dos estabelecimentos de ensino: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência [...] no âmbito das escolas” (Brasil, 1996 [2018]). A Lei garante que devem ser feitas ações para o enfrentamento direto e indireto de qualquer tipo de violência, combatendo os casos existentes e evitando potenciais casos e isso pode ser feito através de medidas que propiciem melhor qualidade de vida ao aluno e, assim, ofereçam uma estrutura básica para se viver com dignidade. A ausência destas condições não determina a ocorrência de violência, porém é um facilitador para tal.

É notório que a criança e o adolescente têm todos os direitos garantidos pela lei, mas isso não significa que elas sejam isentas a estarem expostas ou sofrerem violência, pois fontes como artigos, livros e até mesmo a mídia mostram claramente atos inadmissíveis contra crianças e adolescentes, como, por exemplo, a violência sexual infantil, assunto delicado, porém que carece de intervenção do Estado, uma vez que casos como esses ocorrem diariamente na sociedade e suas consequências na vida da criança e da estrutura familiar são drásticas. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Outra conquista trazida pela constituição, segundo Dagnino (2004), foi a ampliação da participação da sociedade civil que a caracterizou como uma cidadania ampliada, constituindo-se em uma maior participação da sociedade nas discussões e debates das políticas públicas voltadas para a resolução de problemas sociais como forma de construção democrática.

Para Carvalho (2002), a constituição cidadã trouxe grandes avanços para a configuração das políticas sociais, sendo o período entre 1985 e 1988 caracterizado pela transição democrática, que reforçava a importância de um Estado interventor. Uma das melhores conquistas ocorreu no campo da educação. No que tange à intervenção do Estado, segundo Draibe (1998), o brasileiro só passou a desenvolver ações que garantiam ou redistribuíam renda entre 1930 e 1970 através do sistema previdenciário de assistência social, de política de saúde, educacional e habitação como direitos de cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.349/96) estabelece que a escola tem a competência de garantir a educação, o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo os aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, buscando sua formação para o exercício da cidadania, preparando o aluno para o ingresso no mundo do trabalho e participação na sociedade (BRASIL, 1996). Marshall (1967) já dizia que o papel da educação tem sofrido grandes mudanças no decurso da história. Há duas maneiras de aferir o valor social da educação – primeiro, pelos resultados reais, isto é, as habilidades e os conhecimentos adquiridos, e, segundo, pelo valor simbólico das instituições onde se adquiriu a educação.

São notáveis os avanços que têm tomado a educação escolar no que tange ao atendimento da diversidade de serviços e demandas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 3º, título II e III, versa sobre a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, pode se confirmar tais avanços” (BRASIL, 1996). A Lei nº 8.069/90, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contém os aspectos de proteção legal de crianças e adolescentes consolidados, ou seja, como sujeitos de direito que necessitam de condições propícias para seu desenvolvimento integral (físico, mental, intelectual, moral e social) que lhe deve ser permitido em condições dignas e com liberdade.

### **3 LEIS DE ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

O ECA estende a todos (Família, Estado e Sociedade) o dever de proteger e livrar as crianças de toda forma de violência (negligência, discriminação e exploração). Ele institui o Sistema de Garantias de Direitos que, entre outras medidas, propõe a organização de “serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão” (Brasil, 1990). Isso reflete na constituição de 88, pois, para Draibe (1998), ela trouxe novos princípios para a política

social, como justiça, igualdade e universalidade, entre outros avanços na proteção social, chegando próximo ao modelo social-democrata. Porém, com mudanças recentes, a proteção social retrocede e torna-se cada vez mais seletiva e residual, voltada a grupos de risco.

Nessa perspectiva, o Estado, por sua vez, deve garantir os direitos sociais por meio da política social, que é um tipo de política pública. Essa última é a forma do Estado gerir os problemas sociais por meio da garantia da cidadania. Porém, para Santos (1994), a política social brasileira sempre esteve voltada para beneficiar a acumulação capitalista, e todo problema do Estado consistia em conciliar uma política voltada para a população que não despertasse as desigualdades e a pobreza a ponto de não as tornar ameaçadoras.

Na cidade de Caxias, localizada na região Meio-Norte do estado do Maranhão, a 360 km da capital São Luís, considerada a quinta maior cidade do estado, com uma população estimada de 165.525 habitantes e área de 5.201,927 km, assim como em outros lugares do Brasil e do mundo, existem relações familiares problemáticas, pais negligentes, trabalho infantil, violência, drogas e outras expressões de cunho social que, nos últimos anos, passam a fazer parte do cotidiano da escola, resultando em estatísticas de evasão escolar e exclusões. Entretanto, visando contribuir com a garantia de uma educação de qualidade enquanto direitos sociais, e fundamentados na Lei Federal nº9394/96 - LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ressaltando compromissos sociais com a população, a Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia, elabora e implementa a Lei Municipal de Nº 2537/21 que institui o Programa de Acompanhamento Sócio Educacional nas escolas Municipais.

No Art. 3º desta lei, o Programa de Acompanhamento Sócio Educacional - Plantão Social deverá atuar em regime de parceria com as escolas e comunidade escolar, respeitando as atribuições definidas na Lei nº 8.662/1993, que regulamenta a Profissão de Assistente Social, bem como a Lei nº 13.935/2019, que versa sobre a prestação de serviço de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, e as leis vigentes da educação.

Por tanto, as leis de proteção as crianças e aos adolescentes, são fundamentais para inibir ou até mesmo sanar quaisquer tipos de violência e é de extrema importância que as escolas estejam preparadas sobre ações de combate à violência contra crianças dentro do contexto escolar, pois esta instituição social é um dos principais formadores culturais que edificam a estrutura social em conjunto com outras instituições, como a família, igreja, etc., formulando Políticas Públicas voltadas para o combate à violência contra crianças e adolescentes.

## 4 CONCLUSÃO

Os Programas de enfrentamento a quaisquer tipos de violação de direito das crianças, dando destaque aqui ao Plantão Social, são extremamente importantes na educação, pois promovem a cultura de Paz nas escolas, através das abordagens individuais e junto às famílias dos/as estudantes, visando sempre, prevenir qualquer tipo de violência contra a criança e ao adolescente, trabalhando diariamente a formação para o exercício da cidadania.

A Educação do Município de Caxias-MA, portanto, se torna referência com o referido programa, pois é notório que estas políticas são feitas para o enfrentamento direto e indireto das expressões da questão social, sendo irrefutável que, após a implementação do Programa Plantão Social, os conflitos no contexto escolar nesta cidade diminuíram significativamente, resultando no ensino aprendizado de qualidade e comprovando o compromisso que a Educação de Caxias-MA tem com os direitos dos alunos.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. **Serviço Social na Educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/ptbr/assuntos/noticias/2021/maio/Cartilha-MaioLaranja2021.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

CARVALHO, José M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 05, p.139-164, out. 2004.

DRAIBE, S. M. **Brasil, ano 90: as políticas sociais no marco das reformas estruturais**. Campinas: Cepal, 1998.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria



de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote\\_eletronico.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf). Acesso em: 30 ago. 2021.

HABERMAS. Jürgen. O papel da sociedade civil e da esfera pública política. *In*:

HABERMAS. Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. v. II. 2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SANTOS, Wanderlei Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

# **CAPÍTULO 13**

---

## **POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA DISCUTIR EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA A PARTIR DOS ANOS INICIAIS**

[Maria de Fátima Sousa Silva](#)

[Rayani Costa Castro](#)

[Amanda Vieira Silva](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A educação sexual vai além da transmissão de informações sobre o corpo humano e processos fisiológicos, uma vez que ela busca discutir a forma como as pessoas entendem a sexualidade em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, além dos impactos nas relações pessoais e intrapessoais dos sujeitos.

Vale destacar que educação sexual existe desde os anos iniciais de vida do indivíduo, porém sempre é ligada a valores, concepções e normas pré-estabelecidas, que, por sua vez, se inicia no seio familiar e posteriormente na comunidade e na escola. Conforme Ribeiro; Bedin, (2013, p. 155), independente da religiosidade entre os grupos sociais, a educação sexual deve ser contínua, indiscriminada para que os jovens se sintam seguros, conscientes e responsáveis sobre a sexualidade no decorrer de suas vivências e suas relações.

Contudo, na contemporaneidade a educação sexual ainda enfrenta problemas e obstáculos, uma vez que alguns professores têm muitas dificuldades para lidar com a temática, bem como a resistência de alguns setores da sociedade. Entretanto, questões de relevância social (como abuso sexual, igualdade de gênero e o combate à homofobia) devem ser inseridas e abordadas de maneira crítica, sobretudo nos espaços escolares.

Por esta razão a educação sexual nas instituições escolares deve ser um processo organizado, intencional e planejado para proporcionar aos alunos em sua formação, conhecimento, reflexão, mudanças de atitudes e valores, pois esses são instrumentos essenciais para o combate à homofobia e à discriminação de gênero.

Este trabalho contribuirá para a discussão sobre a educação sexual, uma vez que a partir do estudo da literatura desta temática, compreendeu-se os desafios dos docentes em discutir a temática durante seus fazeres docentes. Desta forma, discussões que visam sanar as lacunas sobre a temática no contexto escolar a partir dos anos iniciais são fundamentais para o desenvolvimento humano, tanto numa perspectiva social, assim como política.

## 2 APONTAMENTOS CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

No decorrer da história da humanidade há registro da educação sexual, embora de maneira informal. Na Grécia e Roma antiga se reconhecia a importância da sexualidade e estabeleciam normas e valores em torno dela. Todavia, a educação sexual formal nos currículos escolares teve seu início no final do século XIX e desde então tem avançado nas políticas educacionais.

No final do século XIX surgiram movimentos de reforma social em várias partes do mundo, buscando abordar questões sociais, de saúde e, em particular, a educação sexual. Um marco importante foi a publicação do livro “A Fisiologia do Casamento” (1851), escrito pelo médico francês Claude-François Lallemand. A obra abordava tópicos como a reprodução e a importância do conhecimento sobre o corpo humano.

No início do século XX começaram a surgir organizações e iniciativas voltadas para a educação sexual. Na década de 1920, a Alemanha se destacou nesse campo com a criação de grupos de conscientização e educação sexual. Magnus Hirschfeld, médico ativista pelos direitos de LGBT, fundou o Instituto de Ciência Sexual em Berlim, que fornecia informações e recursos sobre sexualidade.

Na década de 1960, com o advento da revolução sexual e do movimento feminista, a educação sexual ganhou mais visibilidade. Além disso, a descoberta e liberação da pílula anticoncepcional permitiu maior controle da fertilidade e abriu espaço para discussões sobre sexualidade e direitos reprodutivos.

De modo que na década de 1970, a educação sexual teve significativos avanços em diversos países, e assim deram início a implementação de programas de educação sexual nas escolas, abordando não apenas aspectos biológicos, mas também questões de gênero, relacionamentos saudáveis, diversidade, identidades de gênero e orientação sexual.

Assim, ao decorrer dos anos a educação sexual tem se tornado cada vez mais inclusiva, objetivando superar os preconceitos, além de fortalecer os jovens a lidar com questões relacionadas à saúde, a sexualidade, identidade de gênero entre outros.

### **a. Discursões e Educação Sexual no Brasil**

Conforme Silva (2002), no Brasil as primeiras preocupações com a educação sexual surgiram na década de XX e tinha como objetivo acabar com a prática de masturbação, com doenças sexualmente transmissíveis e preparar as mulheres para maternidade e para o casamento.

Com as transformações ocorridas na sociedade, sobretudo o acesso à informação e ao conhecimento, gradualmente, a temática passou a ser discutida nas escolas por professores e profissionais da saúde. Ribeiro (2004, p. 16) descreve que os primeiros trabalhos de educadores relacionados com a temática nas escolas no Brasil, ocorreram nas décadas de 1920 e 1930 de forma isolada. Contudo, a inclusão da educação sexual no currículo escolar brasileiro ocorreu no colégio Batista no Rio de Janeiro no início do século XX. Naquele

período, a temática no ensino deu-se em contraposição ao posicionamento da igreja, que visava a sexualidade como algo pecaminoso.

De acordo com Figueiró (1998, p. 124), a partir de 1960 alguns colégios católicos começaram a desenvolver programas de educação sexual. Porém, no final da década de 60, os acontecimentos políticos atingiram de forma negativa o processo de implantação e condução de projeto de educação sexual no país. Pois durante o período do Regime Militar no Brasil, foi reduzido as manifestações de programas voltados para a sexualidade, incluindo a restrição de debate sobre o tema nas escolas.

Diante do exposto, é interessante refletir sobre as ideias de Foucault (2001), quando aponta que a sexualidade tem ligação direta com o poder, haja vista que a partir da manifestação de poder, a educação sexual vai ser ou não vista como “normal”. A exemplo disso tem-se as políticas de proibição a discussões da temática em sala de aula, enquanto outros países criavam leis a favor do tema, conforme acrescenta Louro (2007):

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. (Louro, 2007, p.211).

Conforme o enunciado e as leituras para este trabalho, compreendeu-se também que por muito tempo a sexualidade foi um diálogo permitido apenas entre os homens, além disso, a igreja católica asseverava ser pecado o sexo antes do casamento e a relação homoafetiva, tais posicionamentos ainda refletem em muitos grupos sociais.

Na contemporaneidade, embora com as mudanças ocorridas repentinamente, quando se fala sobre sexo e sexualidade, muitos ainda remetem a valores e crenças revestidas de preconceitos, tabus, mitos e estereótipos. É preciso compreender que a sexualidade é parte integrante e indissociável do sujeito, não implicando necessariamente em no aspecto reprodutivo, e valores sexuais, mas o respeito e a liberdade entre as pessoas (Bueno; Moizés, 2010, p.2).

É importante destacar que essas discussões têm evoluído ao longo dos anos ,e ampliou-se ainda mais a partir de 1996, sobretudo com criação da atual LDB que, por sua vez, garante as políticas educacionais também para a temática em questão. De modo que a educação sexual ganhou mais visibilidade passando a ser vista também como estratégia importante para a prevenção de doenças .

Desse modo as escolas começaram a inserir a educação sexual em seus currículos, abordando questões como anatomia, reprodução, métodos contraceptivos e prevenção de

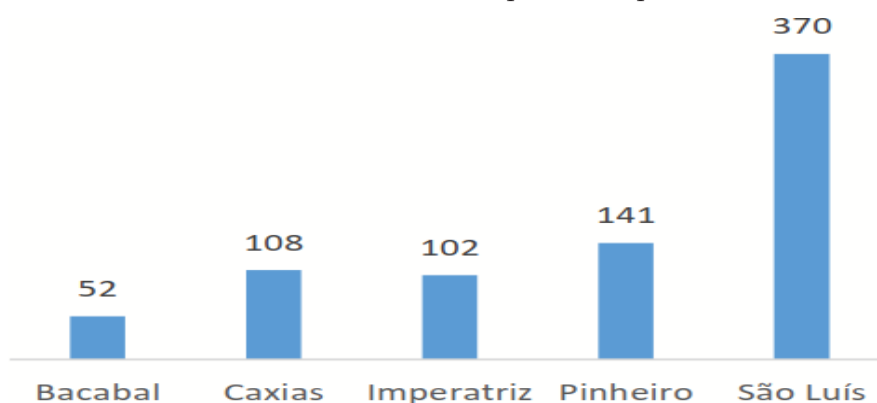
doenças, além de promover debates sobre sexualidade, identidade de gênero, diversidade, orientação sexual e homofobia.

## b. Questões sobre a temática em Pinheiro e em outros municípios maranhenses

Conforme apontado, este texto decorre de uma pesquisa realizada em Pinheiro - MA, por esta razão é pertinente trazer algumas informações pelas quais motivaram a realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA Campus Pinheiro.

É importante destacar que os dados apresentados a seguir, no gráfico 01, foram extraídos do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) que compreende o total da série histórica entre 2016 e 2021, e entre tantas informações demonstradas na referida pesquisa, apresenta os municípios com maiores índices de violências e abusos sexuais contra crianças e adolescentes, conforme mostra o gráfico 01.

Gráfico 01: Casos de violência em adolescentes por município de notificação em 2021



Fonte: SINANNET - SES/MA

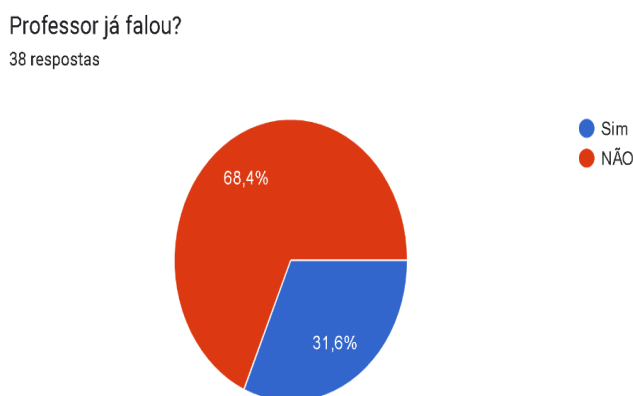
A partir do gráfico, se observa que a capital do estado tem o maior índice, o que pode estar relacionado a maior população. Em seguida está a cidade de Pinheiro, com práticas que configuram diversas violências contra adolescentes, entre elas, a violência sexual. Vale salientar que os dados mostram apenas alguns municípios do estado. Isso significa que pode existir a tal problemática em outros municípios, porém não estão registradas nesses dados, e assim não representa a realidade dos 217 município do estado do Maranhão.

A partir do exposto, observa-se ainda mais a importância de falar sobre a Educação Sexual a partir da educação infantil, e assim evitar que muitas crianças sejam violentadas, uma vez que elas precisam ser orientadas de como pedir ajuda e como fugir do agressor. E a escola é o local imprescindível para promover este conhecimento para os alunos/as.

É importante destacar, mais uma vez, que o referido TCC foi realizado em uma escola pública na cidade de Pinheiro - MA, uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, com a participação de 38 estudantes do 3º ano do ensino médio no período vespertino daquela escola.

Conforme o propósito do estudo, foram feitos diversos questionamentos aos participantes, entre eles, se houve a ocorrência de discussão ou participação em eventos que abordasse a temática durante suas trajetórias educacionais. Vale ressaltar que por se tratar de um recorte da pesquisa, serão apresentadas apenas algumas questões, entre elas a questão 02 a seguir mostrada no gráfico 02, bem como as respostas dos participantes da pesquisa.

**Gráfico 02:** Durante sua trajetória escolar, algum professor discutiu de forma crítica em sala de aula, o tema sexualidade, ou educação sexual?



Fonte: da própria autora, 2023.

A partir das informações do gráfico, percebe-se que discussões sobre o tema em sala de aula encontra-se atrelado a uma pedagogia tradicional, configurando desta forma o conservadorismo de comportamentos, valores, hábitos e atitudes que refletem na sociedade e nos sujeitos, uma vez que muitos docentes não se sentem confortáveis em discutir a temática em suas práticas pedagógicas.

Ademais, Gavidia (2000, p. 24) afirma que alguns professores entendem que sua tarefa na escola consiste em ensinar certos conceitos científicos, não se preocupam com muitas realidades vivenciadas pelos alunos/as, tal atitude pode refletir na temática em discussão, causando sua fragilidade dentro das escolas.

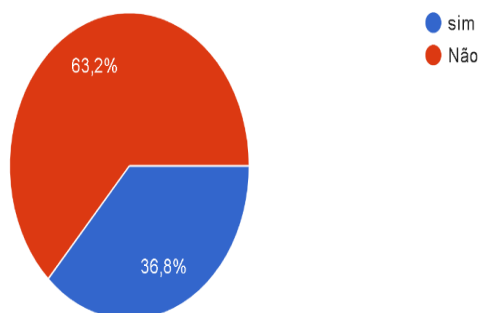
Vale salientar que a educação sexual é parte integrante dos temas transversais para ser trabalhado no currículo escolar. Além disso, a partir dos índices de violências contra crianças e adolescentes no estado, haja vista da importância em discutir a temática de forma crítica nos espaços educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na tentativa de identificar com quem os jovens tiram suas possíveis dúvidas referentes a temática, foram questionados sobre o diálogo em casa com os pais ou familiares, conforme exposto no gráfico 03 a seguir:

**Gráfico 3:** Com relação aos pais/responsáveis, existe diálogo sobre sexualidade?

Responsável já falou?

38 respostas



Fonte: da própria autora, 2023

A partir do gráfico compreende-se que a maioria dos jovens participantes da pesquisa não dialogam com os pais referente a questão. Salienta-se também, que nas questões abertas sobre esse questionamento, alguns participantes marcaram sim, porém relataram que o diálogo é limitado, pois ambas as partes sentem vergonha de aprofundar o assunto, por isso recorrem a outras fontes quando surgem as dúvidas.

Muitos participantes apontaram também que preferem falar sobre o assunto com os colegas de escola do que com os pais. Afirmaram que os pais na maioria das vezes não concordando com a educação sexual, pois acham que falar do tema será um incentivo à “vida sexual” precoce dos adolescentes. Contudo, Saito e Leal (2000, p. 45), asseveram que a introdução do tema nas escolas contribui para amenizar, tanto o índice de violência e abuso sexual, quanto a gravidez indesejada de adolescentes.

A ausência da educação sexual no ambiente familiar é mantida muitas vezes em decorrência do desconforto e constrangimento em falar sobre o assunto com os filhos/as. Conforme Trindade e Bruns (1999), embora a sociedade contemporânea esteja mais avançada na liberdade e comportamentos sexuais dos jovens, a sexualidade ainda é tabu para muitos, causando desconforto em vários aspectos, inclusive na escola.

Como bem apontado por Saito e Leal (2000, p. 45), é importante reconhecer a criança e adolescente como ser sexuado desvinculado dos estereótipos. Não encarar sexualidade como sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas como parte inerente do processo de desenvolvimento humano. Daí a importância dos pais entenderem que seus filhos terão dúvidas, e que estas devem ser esclarecidas. Destaca-se também a importância do ambiente escolar



em abrir espaço para os alunos/as desenvolverem autoconhecimento e suas identidades, para assim se relacionarem de maneira segura, agradável e responsável. Ademais, a escola é o espaço que promove conhecimento científico, por isso deve corroborar com explicações e informações pautadas na ciência.

### **3 CONCLUSÃO**

A sexualidade faz parte da experiência humana, e a escola tem função de promover conhecimento científico, ampliar a cultura e também preparar os sujeitos para viver em sociedade dignamente. Por isso, é fundamental que os profissionais da educação atuem nos ambientes escolares conduzindo e instruindo os alunos/as, para que eles possam avançar em conhecimentos em diferentes temáticas.

Discutir a educação sexual nas escolas é fundamental para o desenvolvimento saudável e seguro dos estudantes. E assim pensar numa sociedade mais justa e equitativa, em que todos os indivíduos sejam respeitados tendo seus direitos garantidos.

No entanto, é necessário superar muitos desafios sobre a temática em discussão, entre eles a resistência de alguns setores da sociedade e a formação de professores para lidar com estas questões. Pois a partir da pesquisa realizada, compreende-se que a maioria dos participantes afirmaram que durante sua trajetória escolar, não tiveram informações referentes a temática nos ambientes escolares.

Portanto, é fundamental um esforço coletivo entre sociedade, governos, escolas, famílias e organizações para garantir que a educação sexual seja discutida de forma crítica em sala de aula, uma vez que ela é um direito de todos os estudantes, além de ser uma ferramenta imprescindível para fortalecer os sujeitos desde a infância sobre tal problemática. Sabe-se que muitas pessoas desenvolvem ao longo de suas vidas, problemas inter e intrapessoal em decorrência de abuso sexual. Por esta razão é necessário que tal problema seja combatido. Se a escola desenvolver a conscientização dos estudantes sobre a temática, irá contribuir de forma significativa para amenizar a problemática e avançar nas políticas públicas para a questão.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001. v.1.
- GAVIDIA, Valentín. **A construção do conceito de transversalidade**. In: Nieves Álvarez, María et al. (Org.). Valores e temas transversais no currículo. Porto Alegre: Artmed. p.15-30. 2002.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso 21/11/2023
- LOURO, Lopes Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Editora Vozes Rio de Janeiro 2003. Disponível em: <http://www.vozes.com.br> Acesso em: 12 de fevereiro de 2021
- MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. **Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do Ensino Fundamental**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 1, nº 44, p. 205-212, 2010.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Reverendo a história da educação sexual no Brasil: ponto de partida para construção de um novo rumo**. Nuances, v. IV, p. 123-133,1998.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marcal; BEDIN, Regina Célia. **Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva: 1) Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII**. Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação, p. 149-168, 2013.
- SAITO, M.; I.; LEAL, M. M. **Educação sexual na escola**. Pediatría, São Paulo, v. 22, n. 1, p.44-48, 2000.
- SILVA, O. M. da. **Origens da educação (Sexual) brasileira e sua trajetória**. In: Encontro de pesquisa em educação da UFPI, 2., 2002, Teresina. Anais... Teresina: EDUFPI, 2002. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.13/GT13\\_4\\_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.13/GT13_4_2002.pdf) Acesso em: 20 de março de 2022
- SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação. Disponível em: <https://portal-sinan.saude.gov.br/>. Acesso em: 07.11.2023.
- TRINDADE, E.; BRUNS, M. A. T. **Adolescentes e paternidade, um estudo fenomenológico**. Ribeirão Preto: Holos, 1999.

# **CAPÍTULO 14**

---

## **OS CONTOS INFANTIS NO INCENTIVO À LEITURA EM SALA DE AULA**

[Antônia Thelma Araújo dos Santos](#)

[Brígida Lima Magalhães](#)

[Raimunda Nonata Paiva Andrade](#)

## 1 INTRODUÇÃO

O conto está inserido nos gêneros literários, estando este presente no cotidiano e, portanto, em sala de aula, torna-se uma leitura importante, visto que a leitura possui intencionalidades e também incentiva o aluno a olhar o mundo por outros ângulos, pois leva o educando a se colocar no lugar do outro, a perceber a si e seus pares. Tais aspectos contribuem com a autonomia e criticidade dos estudantes, uma vez que o processo de aprendizagem se amplia no saber e no agir social dos sujeitos.

Nesse contexto, a pesquisa em foco tem como objetivo geral apresentar as contribuições da literatura infantil na formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir o objetivo proposto são definidos alguns objetivos específicos, a saber: descrever as estratégias pedagógicas de incentivo à leitura utilizando o conto infantil em sala de aula; relatar as vivências dos alunos sobre o uso do conto infantil em sala de aula; compreender a relevância do conto infantil no incentivo à leitura, bem como na formação da criança leitora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe assinalar que o conto infantil traz novas perspectivas para os alunos, sendo que o ato de ler passa por ressignificações constantes e em meio às diversas mudanças, o professor, enquanto mediador, deve buscar estratégias para estimular a leitura. Por isso, perceber o contexto social, principalmente no contexto contemporâneo em meio ao processo de aquisição da leitura e da escrita, é de fundamental importância no incentivo ao de ler.

Considerando a abordagem e o desejo de aprofundar a temática ora proposta neste estudo, esta pesquisa justifica-se por apresentar novas abordagens críticas e teóricas a respeito do uso do conto infantil no incentivo à leitura em sala de aula, refletindo, assim, as contribuições desta no espaço escolar.

Assim, ao procurar estratégias que contribuam para a adaptação e socialização desses alunos, a pesquisa parte do princípio de que sendo o conto infantil um meio criativo de comunicação que contribui para a criança imaginar, fantasiar e até mesmo interagir com a história, além de ser um caminho significativo para o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, motor e intelectual da criança nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere à metodologia, o estudo em questão trata-se de uma pesquisa de campo de natureza descritiva e de cunho qualitativo, com a aplicação de questionários semiestruturados contendo cinco (05) questões fechadas e abertas, direcionadas a alunos do

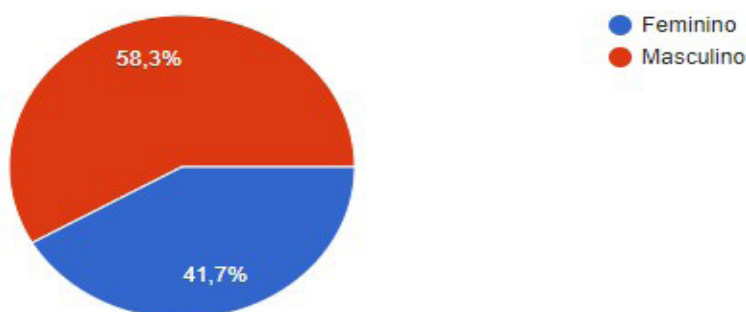
2º ano da Unidade Escolar Municipal Santos Dumont de Caxias/MA, fundamentada em autores como Soares (2003); Solé (2008); Petit (2008); Giroto e Souza (2010).

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

### a. Os alunos e suas percepções sobre o uso do conto em sala de aula

A partir disso, identificou-se o perfil dos 12 alunos, os quais todos possuem idade entre 07 a 08 anos e estudam no 2º ano do ensino fundamental, além outras informações com relação a gênero de cada um, conforme mostram os gráficos a seguir:

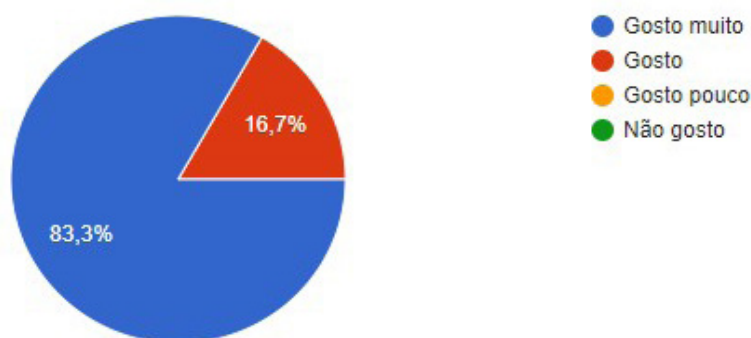
Gráfico 01 - Gênero dos alunos participantes da pesquisa



Fonte: Autoras, 2022.

A primeira pergunta direcionada a eles foi sobre gênero, de modo que de acordo com o gráfico acima, constatou-se que dos 12 alunos participantes deste estudo, 07 são do gênero masculino e 06 são do gênero feminino.

Gráfico 01 - Sobre a preferência dos alunos com relação aos contos em sala de aula.



Fonte: Autoras, 2022.

O uso do conto infantil em sala de aula foi bem recebido pelos alunos, com 83,3% afirmando gostar muito e 16,7% dizendo que gostam. Essa abordagem é importante, pois está alinhada à perspectiva de Paulo Freire, que enfatiza a ética, o respeito à dignidade e a autonomia do aluno no processo educacional.

Nesse contexto, enfatiza-se que o uso de contos, desde cedo, contribui para a formação crítica, cultural e social dos alunos, além de favorecer a identidade e formação cidadã deles. Além disso, os alunos reconhecem a importância da leitura no ensino, visto que já estavam familiarizados com a autora Joseane Maia e seu conto “Festa no Céu”, o que facilitou a abordagem desse material em sala de aula.

**Quadro 01** – O conto preferido dos alunos

<b>Alunos</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>A1</b>	Festa no céu
<b>A2</b>	O macaco e a onça
<b>A3</b>	Festa no céu
<b>A4</b>	Festa no céu
<b>A5</b>	Sopa de pedra
<b>A6</b>	A formiga e o sapato de cera
<b>A7</b>	Festa no céu
<b>A8</b>	*Não deu para decifrar*
<b>A9</b>	A vingança da morte
<b>A10</b>	O macaco e a onça
<b>A11</b>	Festa no céu
<b>A12</b>	Festa no céu

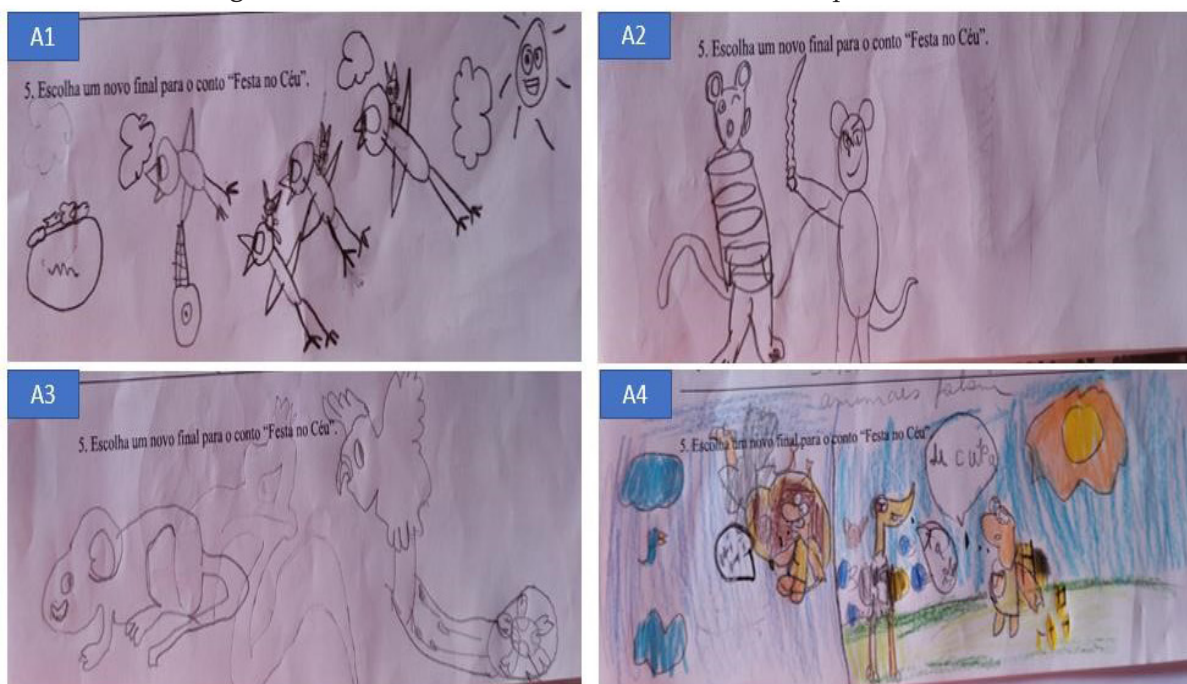
**Fonte:** Autoras, 2022.

A maioria dos alunos escolheu “Festa no Céu” como seu conto preferido, demonstrando uma recepção positiva ao conto em questão e a utilização deste em sala de aula. Alguns alunos mencionaram outros contos como favoritos, a saber, “O Macaco e a Onça” e “Sopa de Pedra”. Sob esse aspecto, a leitura passa a ser vista como uma atividade interativa

e complexa, que envolve a produção de sentidos com base nas experiências e conhecimentos prévios do leitor, além do conhecimento do código linguístico.

Nesse contexto, a mediação do professor é essencial para incentivar a leitura, imaginação, criatividade e autonomia dos alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Um exercício proposto foi que os alunos criassem um novo final para o conto “Festa no Céu”, o qual foi trabalhado em sala de aula, podendo ser realizado por escrito ou por meio de desenhos, o que a maioria dos alunos realizou.

**Figura 01** – Ilustração dos alunos A1, A2, A3 e A4 respectivamente.



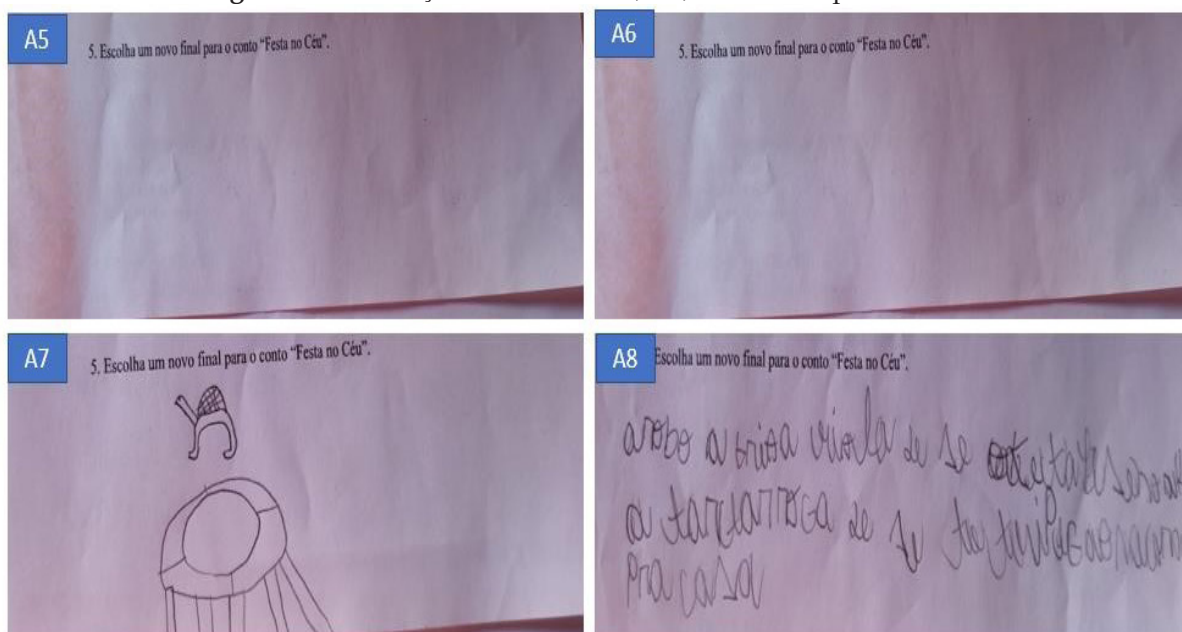
Fonte: Autoras, 2022.

A partir da ilustração dos alunos percebe-se a percepção deles sobre o conto trabalhando em sala de aula, de modo que liberta sua criatividade diante da sua imaginação acerca da leitura, cada um toma como base alguns pontos de referências dentro do contexto narrado no conto, sendo relevante para o desenvolvimento da sua compreensão.

De acordo com Solé (2008), a escola é lugar de compartilhar conhecimentos. Neste ambiente, a criança e o adulto interagem numa relação social específica: a relação de ensino. A criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de compreender as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o mediador é encarregado de orientá-la. É preciso aprender e ensinar a ler na escola. A autora afirma que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto” (SOLÉ, 2008, p.22). Assim, a escola deve buscar a formação de um leitor ativo que sabe o que lê, porque lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura.

Nessa perspectiva, a formação de leitores perpassa pela construção social dos sujeitos enquanto agentes ativos, conscientes, autônomos e críticos em seu desenvolvimento. Dessa forma, a leitura é relevante para a criança em sua interação com meio e seus pares, portanto, contribui com o enriquecimento do vocabulário, da criatividade, curiosidade, interação, comunicação entre outros tantos benefícios no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

**Figura 03** – Ilustração dos alunos A5, A6, A7 e A8 respectivamente.



Fonte: Autoras, 2022.

Dois dos alunos não interagem nesta questão, não escrevendo nem desenhando suas percepções acerca do conto lindo; os outros dois tentaram retratar, sendo que um usou o desenho e outro a grafia, mesmo não se fazendo compreender, e nesse contexto, mostrou as dificuldades que alguns estudantes apresentam em seu processo de alfabetização.

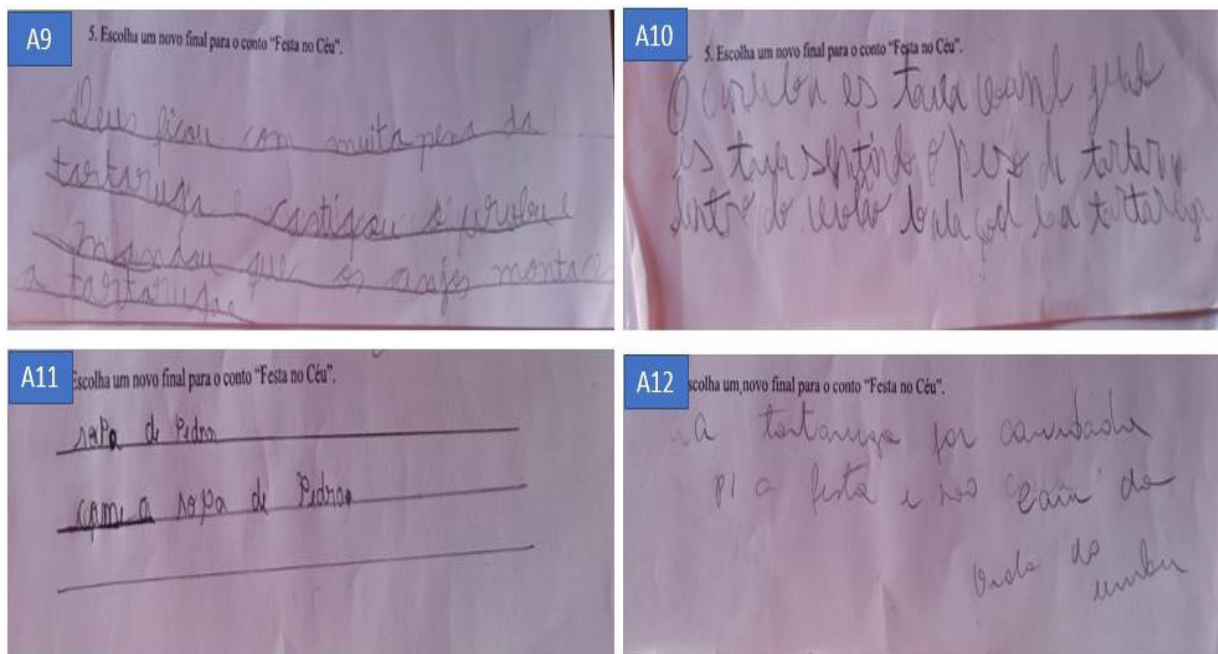
Nas estratégias de ensino Girotto e Souza (2010), o uso da leitura implica em discutir também sobre o letramento ativo, pois quando o ensino se dá no âmbito do letramento ativo, este é mais efetivo, uma vez que “[...] o ensino de leitura baseado no ‘letramento ativo’ pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 48).

Na visão de Solé (2008), a leitura precisa promover a interação entre o leitor e o texto. Por isso, a percepção dos alunos acerca do texto lido em sala de aula é sem dúvida importante, mas deve ser levar em consideração os gostos dos alunos, nível de compreensão na escola do conto, as ilustrações são importantes, uma vez que contribui com a seu olhar evidenciando o lúdico que a eles interessam.



Quando se pensa na leitura em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Girotto e Souza (2010, p.54), destacam que “[...] a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar, e implementar atividades de leitura literária”.

**Figura 03** – Ilustração dos alunos A9, A10, A11 e A12 respectivamente.



Fonte: Autoras, 2022.

Os alunos A9, A11 e A12 demonstram habilidades na escrita compreensível, enquanto o aluno A10 apresenta dificuldades semelhantes ao A8. Nesse aspecto, enfatiza-se que os desafios referentes ao processo de alfabetização incluem defasagem, dificuldades de aprendizagem e variações na idade/série. Esses obstáculos reforçam a importância da leitura em sala de aula, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Cosson (2009), a escola contribui para a interpretação e ampliação dos sentidos construídos individualmente, destacando a complexidade e a importância de tornar a leitura uma prática interessante para os alunos. Nesse sentido, a coleta de dados da pesquisa mostrou que, apesar do interesse geral dos alunos nos contos, há desafios ao processo de alfabetização que requerem mediação adequada por parte dos professores, levando em consideração as vivências, experiências e preferências individuais dos educandos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção e incentivo à leitura, especialmente por meio de contos infantis, são fundamentais para a formação social dos alunos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Sob esse viés, a leitura contribui para o processo de alfabetização e letramento, sendo essencial no contexto atual, marcado por desafios, como repetência e evasão escolar.

Por isso, estratégias pedagógicas que incentivam a leitura são importantes para formar alunos críticos e autônomos.

Ademais, o uso de contos em sala de aula tem sido bem recebido pelos alunos, o que amplia o desenvolvimento cognitivo e intelectual deles, especialmente nas séries iniciais. Vale enfatizar que o conto, ao ser utilizado de forma adequada, pode agregar valores como comprometimento, coletividade e interação social, além de melhorar o vocabulário e promover o senso crítico e autonomia dos alunos. Para isso, a mediação adequada do professor é fundamental nesse processo, destacando-se a importância da promoção eficaz da leitura na formação social dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- COSSON, R. **Letramento Literário** – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- GIROTTO, C. G. G.S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira (org). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007 – (Coleção literatura & Ensino).
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 194 p.

# **CAPÍTULO 15**

---

**DESCONSTRUIR PARA CONSTRUIR: FAZ-SE  
NECESSÁRIO UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

[Claudia Regina Alves Pereira Silva](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade de modo geral passa por diversas transformações, algumas superficiais outras estruturais. Algumas marcantes outras não, mas o fato é que ela se renova a cada período. Todo processo de mudança requer organizações e finalidades. Pois, tudo que acontece não é simplesmente fruto do acaso, mas resultado de esforços, com objetivos diversos de conquistas, dominações, transformações e mudanças.

Assim, a educação passou por grandes transformações no decorrer do tempo no Brasil e no mundo, e seu histórico sempre apresentou diversidade de vertentes, abordagens e definições. Muitos estudiosos da área contribuíram com ideias e teorias que influenciaram o contexto da educação e seus desdobramentos de modo a alcançarmos a concepção que temos na atualidade. Dentre elas, Reggio Emilia destaca-se por sua abordagem pedagógica utilizada nas escolas municipais da cidade. Atualmente, o município tem cerca de 170.000 habitantes e está localizado no nordeste da Itália. A abordagem de Reggio Emilia caracteriza-se pela forma inovadora e sistemática que estimula o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de todas as suas linguagens, incluindo diversos modos de atividades explorando diferentes elementos.

Diante disso, atualmente existem dois modos essenciais de fazer pedagogia, o modo da transmissão e o modo da participação. Enquanto o modo da transmissão está voltado para o repasse de um dado conhecimento, a pedagogia participativa preocupa-se com o sujeito desse conhecimento.

A Pedagogia-em-Participação, foco do presente estudo é como uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância, que é utilizada em centros de educação de infância em Portugal e está em desenvolvimento desde 1990. A abordagem é pautada na democracia e acredita na igualdade de todos e na inclusão de todas as diversidades.

Com isso, mediante experiência no CEI Santa Mônica, localizado na Avenida Central, Bairro Tresidela, Coroatá -MA, foi possível fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e instituição e os resultados dessas práticas, que são vistos em todos os ambientes e propostas do CEI, que se caracterizavam como significativas e relevantes, acreditando na criança como um ser capaz, potente e o principal agente da sua aprendizagem.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral abordar sobre as pedagogias participativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no CEI Santa Mônica. E especificamente discorrer sobre a história da educação infantil no Brasil,

descrever legislação atual para educação infantil e apresentar a abordagem Reggiana (Lóris Malaguzzi).

A metodologia aqui utilizada foi de abordagem qualitativa, tendo como métodos as vivências no Centro de Educação Infantil Santa Mônica, buscando compreender sobre as pedagogias participativas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## **2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E LEGISLAÇÃO ATUAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil compreende uma fase ímpar para a formação plena do ser, pois é a base para as etapas educacionais posteriores. Contudo, historicamente no Brasil, nem sempre ela existiu como um direito garantido para todas as crianças. Com a abolição da escravidão, ocorrida ao longo da segunda metade do século XIX, existiam algumas instituições de amparo às crianças das camadas populares para combater a mortalidade infantil, tão comum na época. Até então, a Educação Infantil institucionalizada era prerrogativa das famílias de camadas abastadas - o que tornava a educação uma oportunidade para seletos.

No início do século XX, com a Proclamação da República, o advento da industrialização e a imersão do sistema capitalista no país, as crianças pertencentes às famílias pobres ainda continuavam desprovidas de uma educação formal. Na Era Vargas, o objetivo das chamadas “creches” era proteger e cuidar da saúde dos filhos das mulheres e mães trabalhadoras do setor industrial. Nessa época, não se promovia a educação para o desenvolvimento holístico das crianças; ainda predominava a assistência infantil, e a criança, hoje tida como um cidadão de direitos, ainda não era reconhecida com suas peculiaridades, mas vista como “adulto em miniatura”.

É válido ponderar que, apesar dos pequenos e tímidos avanços da época, ainda era necessário aprofundar o debate do lugar da criança na sociedade e a garantia de um dos seus direitos básicos - a educação.

Diante disso, as famílias de baixa renda passaram a reivindicar a educação para seus filhos. Com o cenário de uma grande demanda para o público da então chamada “pré-escola” e, em meio a embates em torno da promoção da Educação Infantil, em contraste com o assistencialismo, eram necessárias reformulações no modelo escolar que abrangessem todas as camadas sociais, indiscriminadamente.

A partir de recorrentes manifestações sociais em busca do ideal “educação para todos” como direito, uma grande e importante conquista é anunciada - a Constituição Federal de 1988 - que estabelecia em seu artigo 208, que “O dever do Estado com a educação

será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [...]”, ou seja, reconhecendo a Educação Infantil como direito da criança; e, mais recentemente, na Emenda Constitucional nº59/2009, o mesmo artigo 208 declara que “[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, ou seja, tornando obrigatória a Educação Infantil a partir dos quatro anos. Dessa forma, a Educação Infantil, que até 1988 era oportunidade apenas para uma parte das crianças, passa a ter força de lei, como um dever do Estado e um direito garantido a todas as crianças.

Em 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.609, que endossa a CF de 1988 no que se refere aos direitos das crianças. O ECA, em seu Art.4, elenca os direitos que as crianças possuem e, dentre eles, encontramos o direito à educação:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O caráter normativo do ECA estabelece que a criança é um sujeito de direitos e, nesse sentido, é importante que a sociedade como um todo tenha, além do conhecimento, o compromisso com sua real efetividade em qualquer tempo, lugar ou circunstância.

Ainda na década de 1990, a Educação Infantil alcança um marco histórico com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - Lei 9.394. Em seu Art.29, a LDB estabelece: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

A LDB, relativamente recente, é considerada um progresso significativo para a educação brasileira, no entanto, é válido mencionar que o tema educação teve avanços tardios quando comparado a outros temas, ou seja, é historicamente defasado no país.

Sendo fruto de lutas sociais, a educação, hoje tida como um direito garantido a todos, deve idealmente ser promovida de forma equitativa. Apesar dos percalços ao longo do tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil vem alcançando novas perspectivas para garantir a efetividade e a seriedade da educação.

Em 1998, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), promoveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como diretriz para o educador nortear suas ações pedagógicas com as crianças em desenvolvimento.

O RCNEI é dividido em três volumes: o primeiro apresenta o documento; o segundo e o terceiro volume apresentam dois âmbitos de experiência: a formação pessoal e social, e conhecimento de mundo, respectivamente. O primeiro volume, com caráter teórico e descritivo, embasa o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil e aponta como o documento pode apoiar nessa etapa de ensino. Os conteúdos apresentados são divididos em: conceituais, procedimentais e atitudinais. Há orientações didáticas que se dividem em: organização do tempo, projeto de trabalho, organização do espaço e seleção de materiais, observação, registros, e avaliação formativa, bem como, as atividades permanentes e os objetivos gerais da Educação Infantil.

No segundo volume, é definido o primeiro âmbito de experiência: a formação pessoal e social, onde se discorre sobre a identidade e autonomia da criança. O terceiro volume traz o segundo âmbito de experiência: o conhecimento de mundo, no qual são elencados seis eixos que devem ser trabalhados com as crianças da Educação Infantil, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Já no século XXI, em 2010, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), enxergando a criança como protagonista dos processos de ensino e aprendizagem e inserindo a brincadeira e a interação como eixos na Educação Infantil. Este documento veio a ser precursor da BNCC.

Tanto o RCNEI como o DCNEI apontam o brincar como uma importante ferramenta no desenvolvimento infantil – afinal, brincar é inerente à criança. Nas brincadeiras, as crianças desenvolvem a coordenação motora, o equilíbrio, a linguagem corporal, a afetividade, a expressão emocional, a imitação, a imaginação, a atenção, a criatividade, a autonomia, a memória, a formação identitária, a interação interpessoal, além de serem estimuladas a novas descobertas de forma lúdica.

Todas as crianças têm direito ao brincar, portanto a brincadeira é uma atividade que deve fazer parte da rotina de toda criança e não deve ser negligenciada. Nesse sentido, as brincadeiras devem ser planejadas para fins educativos, visando a formação da criança de acordo com a sua faixa etária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, apresenta os novos direitos de aprendizagem das crianças, a saber: o conviver, o brincar, o participar,

o explorar, o expressar-se e o conhecer-se. Também são apresentados os seguintes campos de experiência: O Eu, o Outro e o Nós – EO; Corpo, Gestos e Movimentos – CG; Traços, Sons, Cores e Imagens – TS; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação – EF; Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações – ET. Além disso, a BNCC aponta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências, que promovem aprendizagem e desenvolvimento, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

### **3 ABORDAGEM REGGIANA (LÓRIS MALAGUZZI)**

A abordagem de Reggio Emilia caracteriza-se pela forma inovadora e sistemática que estimula o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de todas as suas linguagens, incluindo diversos modos de atividades explorando diferentes elementos (Pereira, 2021). A mesma, originou-se em um sistema de colaboração e sobreveio de um contexto pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), com o objetivo de estabelecer uma educação precoce maior e melhor, que rompesse com a ideia de educação assistencialista de caridade e alheia a igreja católica. Esse sistema de colaboração reuniu a comunidade, os pais e professores obstinados em um processo que seria a transformação do cenário devastado da cidade e criação de uma escola dirigida para crianças pequenas.

Desse modo, os moradores de um pequeno vilarejo em Reggio Emilia, chamado Villa Cella, tornaram-se pioneiros da abordagem educacional que mais tarde tornaria-se referência na sociedade. No cerne desse movimento, aproximava-se Loris Malaguzzi que, juntamente, com a comunidade, iniciaram o projeto de construção da primeira escola municipal dirigida para crianças.

Loris Malaguzzi nasceu no ano de 1920, em um lugar denominado comuna de Correggio, localizado a 20 quilômetros de Reggio Emilia, no ano de 1940, e formou-se em Pedagogia pela Universidade de Urbino. O professor andava de bicicleta na primavera de 1945, quando tomou conhecimento do projeto da construção de uma escola idealizada pelos moradores, a construção seria realizada com o que restara da guerra, o que chamou a atenção do pedagogo (Pereira, 2021).

Finalmente, após 8 meses, a escola tomou forma e foi inspiração para a formação de outras escolas criadas e operadas pelos pais. Malaguzzi destacou que a comunidade escolar, pais e professores, eram excepcionalmente motivados e otimistas e carregavam consigo uma energia abundante (Silva, 2021).



Diante disso, a abordagem Reggio Emilia caracteriza-se pelo enaltecimento do protagonismo da criança, e sua participação ativa no processo de aprendizagem. Portanto, pode-se observar que os espaços, materiais, e ações dessa abordagem são todas pensadas e voltadas para potencializar essas possibilidades de aprendizado (Silva, 2021, p. 74).

Outro princípio da abordagem de Reggio Emilia é o da participação dos professores, na qual, Malaguzzi (1999) afirma que os professores “devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 91), ou seja, a criança é o foco desse processo e possui habilidade de extrair significado de suas experiências de forma autônoma, necessitando que o professor seja o agente que vai promover situações e guiar o grupo dentre as possibilidades que irão surgir no cotidiano.

Pode-se inferir, então, que tais considerações assemelham-se com o pensamento de Piaget, uma vez que defende que “o professor, nesse contexto, assume a posição de colaborador, ou seja, incentiva que o indivíduo realize as suas experiências e chegue às suas próprias considerações.” (Treviso 2014, p. 238). Assim, a abordagem de Reggio Emilia também se destaca por ser “baseada na pedagogia da escuta, na qual a criança é sujeito do seu próprio conhecimento, portanto é considerada protagonista no processo de ensino e aprendizagem.” (Silva, 2021, p. 42).

Um outro agente essencial nessa abordagem educacional é o espaço, esse é visto como um terceiro professor capaz de contribuir com o aprendizado das crianças. Na abordagem Reggio Emilia os espaços são pensados de forma a valorizar a exploração e a interação das crianças com ambiente, ao analisarmos os estudos que envolvem essa temática, podemos caracterizar os espaços de Reggio como acolhedores e agradáveis, são convidativos aos olhos da criança e refletem as atividades, interesses e cotidiano das mesmas.

Considerando que a abordagem Reggio Emilia se baseia na pedagogia da escuta e do olhar, o Ateliê é o ambiente na qual as indagações e interesses das crianças serão ouvidos e transformados em possibilidades de descobertas. Conforme Schneiders e Rodrigues (2022), na concepção de Reggio Emilia, o Ateliê se caracteriza por ser “lugar de investigações, de constatações, de argumentação, de criatividade, de autonomia e de constituição identitária” (p. 688).

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nos ateliês foi importante para um outro aspecto da abordagem de Reggio Emilia, a documentação, que segundo Malaguzzi colaborou para uma análise gradativa sobre as ações realizadas com as crianças. A documentação também é vista nessa abordagem, como uma maneira de comunicação com os pais apre-

sentando a eles as experiências que as crianças de Reggio vivenciavam, o intuito era de fazer com que os pais percebessem habilidades que até então não haviam sido observadas (Malaguzzi, 1999, p. 84).

#### **4 UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTA MÔNICA**

A Educação Infantil sendo a primeira etapa da Educação Básica, é também o início da vida escolar das crianças, portanto, é essencial pensar na forma de como promover espaços que acolham suas subjetividades em um momento tão importante da sua vida, pois a separação dos seus vínculos afetivo que são as famílias se torna muito difícil, haja visto, que essa transição do seio familiar para escola precisa de um olhar mais lapidado no sentido de compreender que a criança tem sentimentos, medos, insegurança, angústias e tudo isso a escola precisa acolher.

Nesse sentido, se reconhece a importância dos estudos para a efetiva práxis pedagógica assim como, o papel das instituições a fim de que tenham o objetivo de promover ações na Educação Infantil que respeitam e potencializam os aprendizados de forma significativa.

Diante disso buscou-se consolidar uma prática educativa, onde a criança seja o centro do processo, portanto, o Centro de Educação Infantil Santa Mônica na cidade de Coroatá -MA, logo no seu primeiro ano de implantação em 2023, buscou promover práticas pedagógicas que garantissem todos os direitos das crianças mediante os documentos mandatários da legislação educacional brasileira.

Em consonância com esses documentos, as práticas realizadas na escola sustentam as brincadeiras e interações como eixos estruturantes do currículo como preconiza as DCNEI (2010, p. 26), onde as interações e as brincadeiras devem ser proporcionadas às crianças garantindo experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”. Ou seja, as crianças devem ser estimuladas quanto à expressão de suas linguagens, e cabe aos adultos que fazem parte desse processo, promoverem experiências que potencializam suas ideias, investigações, interesses e, com isso, conhecimento.

Outro aspecto relevante do trabalho realizado no CEI Santa Mônica, é a abordagem das Pedagogias Participativas onde a participação de todos os envolvidos no processo se torna crucial para o êxito do trabalho desenvolvido dentro e fora da instituição. Nessa

perspectiva a escola baseia-se na concepção de criança que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, como um Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Abaixo, pode-se constatar algumas atividades que são realizadas com as crianças do CEI Santa Mônica:

**Figura 1** - Criança fazendo suas pesquisas e explorando a natureza



Fonte: arquivo pessoal (2024)

Assim, é possível afirmar a importância de considerar as motivações e preferências da criança para que as mesmas apresentem interesse e façam parte de seu processo de aprendizagem, dessa forma, é relevante que a escola e os professores estejam atentos e dispostos a promover uma prática que potencializa o envolvimento e a participação ativa das crianças no planejamento das propostas para que exista uma aprendizagem considerável. Pois, a criança traz consigo uma história carregada de relações vivenciadas no seu contexto cultural, entretanto o papel da escola é promover espaços que permita ela vivenciar experiências com diferentes linguagens, pois, dessa forma ela vai construindo relação com o mundo a sua volta.

Nesse sentido nas Pedagogias Participativas, a criança sai do papel de um ser passivo e passa a ser ativo e protagonista da sua própria aprendizagem, ou seja, ela participa

ativamente do seu processo e da sua construção de conhecimento. Portanto, essa abordagem não permite que a criança seja engessada e que sua potencialidade seja duvidada.

Com isso, a prática educacional do CEI Santa Mônica, é voltada para as vivências cotidianas, o que significa que o aprendizado e o desenvolvimento acontecem mediante as experiências vividas pelas crianças. Portanto, as ações pedagógicas realizada no cotidiano é organizada por meio de contextos, sessão ou proposta, que nascem através da escuta dentro da vida cotidiana, por meio das narrativas ou mesmo registros que são realizados.

Nessa perspectiva, o professor se torna intérprete das ações das crianças e assim cataloga pontos como: espaço, tempo, matérias para organizar espaços que convidam a criança a explorar, seja dentro da sala referência ou nas áreas externas como: parque, quintal e praça.

## 5 CONCLUSÃO

Ao observar o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, foi possível verificar as transformações e conquistas dessa etapa. Desde a concepção da infância até a valorização dela, notou-se um percurso gradativo para o alcance da consideração no modo devido de tratamento para com a criança e, a partir disso, a obtenção dos direitos de educação necessária e adequada.

Nesse sentido, analisaram-se os documentos norteadores da Educação Infantil bem como, seus impactos no desenvolvimento de suas premissas e notou-se que as interações e as brincadeiras são eixos que devem ser respeitados nas ações pedagógicas das instituições que abrangem a Educação Infantil. Assim, é necessário entender a criança como sujeito de seus aprendizados e como sujeito histórico de direitos, na qual em suas relações com o meio, expressa, brinca, narra, pensa, indaga e cria saberes e experiências.

Desse modo, concluímos que é relevante considerar as abordagens e teorias que se baseiam na potencialização das aprendizagens significativas da criança, que escutam ativamente, apreciam e validam as motivações e interesses da criança na construção de variadas possibilidades de experiências ricas para seu desenvolvimento.

Com isso, ao observa-se o cotidiano do Centro de Educação Infantil Santa Mônica, foi possível identificar que abordagens pedagógicas que consideram as motivações da criança são essenciais para o envolvimento e potencialização das suas inúmeras linguagens. A partir disso, notou-se que a escola apresenta uma boa compreensão acerca da importância

da temática, proporcionando vivências e aprendizagens significativas para as crianças, baseando-se em ideias mais participativas de educação.

Assim, a Pedagogia-em-Participação destaca-se como uma abordagem de aprendizagem pautada na experiência interativa e contínua, na qual considera as diversas linguagens da criança e as desenvolve em colaboração com os pares envolvidos nesse processo. Baseado nesta perspectiva, é possível que as instituições e professores transformem as práticas de ensino tradicionais para a obtenção de uma educação libertadora e ativa.

Através deste estudo, identificaram-se as contribuições e benefícios de uma prática pedagógica mais centrada na criança e em suas motivações, ademais, verificou-se a importância de refletir criticamente acerca da desconstrução de práticas transmissivas para construir práticas emancipadoras comprometidas com a participação protagonista das crianças na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância**. Revista Portuguesa de Pedagogia, [S.L.], v. 1, n., p. 1-18, 12 jul. 2021. Coimbra University Press. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_55\\_3](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_55_3). Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641/7202>. Acesso em: 10 março de 2024.

SILVA, Millian Daniane Mendes Ivo. **As concepções de Loris Malaguzzi para a educação infantil: contribuições para as práticas pedagógicas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4661#preview-link0>. Acesso em: 19 de março de 2024.

SCHNEIDERS, Angelica; RODRIGUES, Andrieli. **A Escola Ateliê Contribuições da Pedagogia Reggio Emilia para com a Exploração das Linguagens da Infância**. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 4, n.3, p. 685 - 694, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.195. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/195>. Acesso em: 17 fevereiro 2024.

TREVISO, Vanessa; ALMEIDA, José. **Conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade.** São Paulo, 2014. Disponível em: [https://unifafi-be.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/040\\_42014074544.pdf](https://unifafi-be.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/040_42014074544.pdf). Acesso em: 15 fevereiro 2024.

# **CAPÍTULO 16**

---

**VESTÍGIOS DE CI(VIL)IZAÇÃO EM OS QUE BEBEM  
COMO OS CÃES**

[Francigelda Ribeiro](#)

## 1 INTRODUÇÃO

**A** romance *Os que bebem como os cães* (1975), do escritor Assis Brasil (1929 – 2021), é o primeiro de uma série denominada *Ciclo do terror*, composta ainda pelos romances: *O aprendizado da morte* (1976); *Deus, O Sol, Shakespeare* (1978) e *Os crocodilos* (1980). Apesar da proximidade temática entre as narrativas, por meio de qualquer um dos romances é possível reconhecer as singularidades técnicas que caracterizam o *Ciclo* como verdadeiro laboratório estético em meio à obra assisiana, que consta de 133 títulos nos mais diversos gêneros: romances, contos, novelas, narrativas infantojuvenis, ensaios, antologias, livros didáticos e dicionários temáticos.

Com o *Ciclo do terror*, o autor potencializou seu espaço ficcional, expressando o terror, por meio de circunstâncias de incompletude, crise de identidade, loucura e morte. Nesse processo, o autor dilacera – na exposição de situações-limite – e reintegra – na morte inevitável – os efeitos do terror, cujo sentido transcende o semanticamente consensual.

*Os que bebem como os cães* será, aqui, analisado sob a ótica da zooliteratura, termo que deriva da zoopoética e que consiste na produção que envolve aspectos do mundo animal em sua relação com o ser humano. A proposta analítica apresentada dar-se-á em duas perspectivas: na primeira, aqui denominada de longitudinal, predominam as metáforas e comparações que, desde o título, concorrem para a exposição da violência do homem contra seu semelhante. O autor faz jorrar o lado usurpador de um sistema político, no interior de um presídio no qual é enfatizada a degradação daqueles tomados como inadequados. No segundo plano, denominado de transversal, a animalidade é mostrada sob o espectro da alteridade, é captada pelo viés da afetividade.

## 2 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS: O ANIMAL E SUA REPRESENTAÇÃO NO ROMANCE

O romance *Os que bebem como os cães* conta com quatorze capítulos construídos em três partes: *A cela*, *O pátio*, *O grito*. A terceira parte de cada capítulo – *O grito* – inviabiliza confluência aos episódios narrados, impelindo-os, pois, a um constante adiamento, como mecanismo de suspensão ao movimento constante das duas outras partes. Diante do tempo amorfo, lutando por alguma forma de transcendência, o personagem surge desconhecido e mostra-se querendo “pensar em algo além daquelas muralhas e paredes, em algo que distinguia um homem de um animal” (Brasil, 2010, p. 42).



## 2.1 Traços longitudinais da animalidade

Neste primeiro plano, mostra-se como é plasmada a barbárie e o terror na cela de um presídio. Mutilado pela agônica volubilidade dos acontecimentos, embrutecido, privado de linguagem, desterritorializado, o personagem central surge destituído de sentimentos e de racionalidade. Na cela, “começava a adaptar seus olhos à escuridão”, podia distinguir, no chão de terra batida, “diminutas pedras”, o desconforto úmido da noite perene cortada pelo brilho do prato de metal, cujo conteúdo sorvia como um cão. A repetição do gesto parecia lhe deformar:

A língua parecia ter crescido um palmo e pegava a gosma e a levava à garganta, assim como a tromba de um elefante ou a língua de um tamanduá. E ouvia o seu próprio barulho ao se alimentar cadenciado, bocado após bocado, um cão domesticado e ativo. Só lhe faltava a coleira e o rabo. Podia até grunhir e escolher o canto para suas necessidades (Brasil, 2010, p. 54).

Em meio à ausência de referencialidade, em condição animal, despido de memórias, o personagem pretendeu um meio de marcar a cronologia do seu confinamento. Resolveu reduzir a quantidade de refeição, quando desconfiou que a alimentação continha alguma substância que lhe entorpecia. Na cela, havia uma goteira que lhe permitia uma poça de água da chuva. Quiçá, bebendo a água da poça, poderia se concentrar melhor e perceber a passagem do tempo.

Proibido de olhar para os lados quando saía ao pátio, junto a outros detentos, tinha que permanecer em fila indiana, como “cordeiros autômatos” diante de seus predadores cujas ordens lhes feriam o ânimo vital, levando-os a um mutismo afásico. Ao ouvir seus companheiros gritarem, o personagem principal quis gritar também, mas conseguiu fazer apenas um grunhido. Ouviu “Mãe”, mas lhe pareceu um vocábulo distante e estranho. A “força bruta” dos soldados lhes emudeciam os gritos.

No pátio, ele e seus companheiros bebiam em “uma espécie de cocho gigante para dar comida ou bebida a animais, tinha duas frentes, separado no meio por uma parede que deveria alcançar o peito de um homem” (Brasil, 2010, p. 16). Os guardas lhes arrancavam a mordaça e os empurravam rumo a um jato d’água, molhavam os pulsos doloridos livres das algemas e o resto do corpo.

Retornavam à cela, rastejantes diante do imperativo: “de pé, cães leprosos”. O personagem central se deitou como um “verme” na assimetria de sua condição, mas resistiria:

Levantou a cabeça e achou que uma boa ideia lhe surgia: precisava caminhar, precisava se mexer, fazer mais exercícios para o corpo, despertar os sentidos, os poros, a pele, os ossos. Os bichos prisioneiros se movimentavam nas celas, nas jaulas. Até os pequenos passarinhos. Seus movimentos, de lado a lado da gaiola, não eram

tentativa de fuga (há muito haviam desistido), mas simples exercícios, para que o corpo não ficasse embrutecido como o seu estava agora (Brasil, 2010, p. 66).

Decidiu que sempre gritaria, como ouviu outros gritarem, a cada vez que fosse ao pátio, e suportaria a punição: “Se gritar, vai apodrecer lá dentro” ou “Não come hoje”. Gritaria à vida: “Vivam, homens!”. Na primeira vez, encontrou ressonância entre os companheiros, porém a reação não foi a mesma posteriormente, todos permaneceram inertes diante do grito à vida que tentava reanimá-los: “Não desistam, homens!”.

O muro parecia crescer com as marcas dos pulsos, os homens “desenhavam com o sangue o sinal de sua presença” (Brasil, 2010, p. 119). O fim premeditado era o sentido do sacrifício, ele buscou entender o gesto dos companheiros: era a transcendência negada. Assim, da próxima vez que fosse ao pátio, não gritaria mais à vida, gritou: “companheiros, viva o muro!”. Um homem sorriu, outros grunhiram por debaixo da mordaca, alguns levantaram o braço e mais um suicídio. A voz metálica se impôs: “-Vamos, seus vermes”. Recebeu um golpe na nuca, caiu à beira do tanque, sentiu sua visão falhar, ficou sem a comida. Que situação viviam? O personagem tentava entender por que estava ali.

A liberdade rompida provoca reflexão e, nesse sentido, cabe citar o filósofo italiano Giorgio Agamben que – ao se referir ao estado de exceção como algo complexo, dada a sua estreita relação com a guerra civil, insurreição e resistência – destaca que se trata de uma *indecidibilidade*, “a resposta imediata do poder estatal aos conflitos internos mais extremos” (Agamben, 2004, p. 12). Acrescenta o filósofo que, em estados de exceção, não são eliminados apenas os adversários políticos, mas também categorias inteiras de pessoas que, por alguma razão, possam parecer intragáveis ao sistema.

No caso do romance em questão, há de se considerar o contexto político do Brasil, na segunda metade do século XX. Analogamente ao esclarece Agamben acerca do Estado nazista, o estado de exceção funciona como fator de indeterminação entre democracia e absolutismo. Comentando acerca do que representou a *military order* promulgada nos EUA, em 2001, esclarece o filósofo que, no estado de exceção, “o direito inclui em si o vivente por meio de sua própria suspensão” (Agamben, 2004, p. 14). Assim, a “vida nua” atinge sua máxima indeterminação, os suspeitos são detidos não apenas no sentido temporal, mas no que diz respeito à sua própria natureza, porque julgados fora do controle judiciário.

O personagem tentava se apegar a algo que o fizesse entender a condição a que estava submetido, mas a agressão dos guardas o arremessava mais ainda ao não-entendimento. A princípio, ouvia os gritos dos outros presos, os olhos deles “estavam assustados,

evasivos, como os olhos de um animal acuado – os homens procuravam um lenitivo, e não encontravam, para sua humilhação” (Brasil, 2010, p. 41).

A intoxicação advinda por meio da água e da sopa enfraquecia sua luta por lucidez. Absteve-se de ingeri-las, assim talvez fosse possível perceber a passagem do tempo. Centelhas de lucidez lhe chegavam:

Hoje é dia de meu aniversário, tenho quarenta e dois anos, me chamo Jeremias, sou professor de literatura, tenho uma mulher e uma filha, minha mãe ainda está viva, a casa em que moramos é alugada [...]

mas por que agitou os estudantes?

Hoje é meu aniversário, tenho quarenta e dois anos [...], no fim do ano levo os alunos para o ar livre, Sócrates fazia assim,

não queremos saber de seus amigos ou de sua família. Diga de uma vez: agitou ou não os estudantes?

Hoje é meu aniversário, tenho quarenta e dois anos, acordo todo dias às sete horas [...]

é verdade que está escrevendo um livro? O que está escrevendo?

Hoje é meu aniversário, tenho quarenta e dois anos, não estou tão velho assim [...], sou professor, falo sobre arte [...] (Brasil, 2010, p. 139-140).

O fragmento sem nivelção das margens é revelador da causa da sua prisão, o autor utiliza-se do espaço da folha à moda dos poetas do Concretismo, intercalando as lembranças do personagem à voz daqueles que o detiveram.

Malcolm Silverman, no livro *Protesto e o novo romance brasileiro* (2000), classifica *Os que bebem como os cães* como um romance realista-político, e argumenta que Jeremias se torna uma figura alegórica para toda a população escravizada numa prisão gigantesca, regulada por leis injustas e controle da mente, seja por meio de produtos químicos, seja por meio das comunicações (Silverman, p. 287).

Depois das lembranças que lhe possibilitaram uma justificativa para sua prisão, Jeremias viu a porta se abrir. Não havia mais fila, não havia mais ninguém, apenas os guardas espalhados a distância ou “em posições determinadas para observá-lo”, ele, que sempre gritou, indagava-se atônito se todos haviam morrido. Ouviu:

- Lave a roupa, verme sujo.

O verme sujo não parece ouvir agora. Caminha trôpego, quer passar para outro lado, quer ver o muro de perto, as manchas, a grande mancha que se forma – o mural abstrato dos homens que se sacrificam (Brasil, 2010, p. 144).

Rastejou-se até o muro, “quanto de sangue precisaria para alimentar a pedra?”, restou como “o último fruto podre”. Os guardas não se aproximaram, ele elevou seus pulsos até o muro. Como plateia, os guardas esperavam seu fim, quase um homicídio – “tragam a maca”.

Na vertente, aqui, tratada como eixo longitudinal, o universo animal adentra a obra pelo viés das metáforas e das comparações cujo efeito é o de rebaixar a condição humana. De “cão leproso” a “verme”, Jeremias percorreu do sobressalto ao suicídio. Todas as metáforas e comparações construídas resultam na limitação humana. A animalização como forma de rebaixamento ou de monstruosidade remete – conforme destaca Seve Calleja – à ideia de castigo, ou

En una palabra, es *el diferente*, o por abusar una vez más del término, *el outro* [...]. Siempre há existido entre los humanos la tendencia de animalizar al semejante depreciado [...] algo que parece brotar de lo más hondo del imaginario colectivo (2005, p. 43).

A deformidade de Jeremias vai se dando por meio do torpor, da escuridão, da gosma como alimento, do silenciamento, do estado de exceção. A redução ou a nulidade do real torna-se o expediente que resulta na simbiose do personagem com o animal, enquanto aquém do humano, enquanto o “impenetrable y lo extraño por excelencia, excelente razón para que el hombre proyecte en el sus angustias y sus terrores, aún oscuros e infundados” (2002, p. 15), conforme esclarece Ignacio Malaxecheverría, em *Bestiario medieval*.

O universo animal, neste eixo, reverbera a inapropriação do personagem ao meio social, conforme o sistema vigente à época. As metáforas e comparações adjungem-no ao que se pode conceber de fealdade animal. Tal aspecto soará em contraponto ao modo como o universo animal será abordado no plano a seguir, denominado de transversal.

## 2.2 Marcas transversais do ferido

Neste segundo eixo, como ponto de fuga, escoo, por entre as fendas da tortura, a presença animal que, em perspectiva distinta da anterior, ocasiona a tensão conforto-desconforto ao personagem.

Descamando as metáforas, o universo animal surge *per se*, sem aprisionamento ao humano. Na solidão escura da cela – episódio narrado exatamente na metade do livro, no sétimo capítulo – Jeremias percebe a presença de outro ser vivo na cela:

Entre o costumeiro zumbir de seus ouvidos, algo mais o despertou próximo a seu corpo – um tênue barulho, um leve ruído, uma coisa que rangia [...] E pensou que poderia ser alguma coisa viva, um bichinho, um rato [...] Será que ganhei um companheiro? Apurou mais a vista e, sem querer, bateu as argolas das algemas uma contra a outra, e o bichinho pulou do prato e desapareceu (Brasil, 2010, p.55-56).

Um riso visitou seus lábios: “Será que ganhei um companheiro?” (p. 55). A presença do rato sobressaiu vital, marcou afetivamente o personagem, para muito além do que poderia ser o igual, a “água na água” – para usar uma expressão de Georges Bataille. Transcendia “no mesmo confinamento, e estava vivo e vibrante, procurando as migalhas de seu alimento

para sobreviver – havia aquele ímpeto primordial também nele: sobreviver” (Brasil, 2010, p. 56).

A presença do ratinho encheu a cela de som e odor. A audição e o olfato lhe agraciaram de modo a compensar a ausência dos demais sentidos lesados. Embora a desordem dos dias, ele percebia que o ratinho chegava, aproximava-se do prato, ficava a se coçar e até soltava um grunhido.

O personagem esperava pelo amigo: “apurou a vista” e percebeu que ele bebia a sopa com avidez. Na ocasião, o bichinho saltou do prato sem parecer-se atingido pela droga, “talvez fosse imune”, pensou. Crescia o afeto pelo companheiro de cela:

De repente parou, ficou à escuta, e então sentiu que bichinho o olhava, de baixo para cima, como a admirar uma montanha ou um monstro. [...] O animal não correu, mesmo quando, sem querer, fez tilintar as algemas nos pulsos. Permaneceu ali, observando-o. [...] E mais forte ficara com a presença do pequeno animal – uma prova de que o homem não vive sozinho (Brasil, 2010, p. 70-71).

Permaneceu, junto ao rato, buscando entender se os homens estavam desistindo ou resistindo, quando se suicidavam.

Certa feita, como estava acostumado, deixou parte da sopa para o ratinho, mas este apareceu acompanhado do que parecia ser uma fêmea, “ela ainda estava do lado de fora do prato, farejando, meio espantada. Era bem menor” (Brasil, 2010, p. 80). Tentou dar um nome a eles: César e Julieta. Sentiu pesar pelas vezes que, por conta do castigo pelos gritos no pátio, os bichinhos ficaram sem refeição. Contudo, era válido trocar a refeição pelo desabafo.

Em meio ao torpor, em certa ocasião, foi acordado com o movimento dos ratinhos que lhe puxavam “parte da calça perto de seu pé esquerdo – olhou e os descobriu logo: eles examinavam mais uma vez aquele corpo enorme, que talvez lhes fosse um concorrente desleal na refeição” (Brasil, 2010, p. 107-108) Ao se mexer, espantou os bichinhos que se posicionaram ao lado da caverna onde moravam. Os amiguinhos pulavam em gestos lúdicos, brincavam saciados.

Depois de assistir a mais um suicídio, retornou, procurando os bichinhos. Eles deveriam olhá-lo como “um rato enorme, que lhes repartia o alimento, pensava agora que eles eram homens pequeninos, correndo entre os quatro cantos de seu mundo, sem mais nada esperar” (Brasil, 2010, p. 115). Deveriam os ratos serem homens pequeninos, porque os “grandes” eram maléficos e esperavam o fim de todas aquelas vidas unificadas pelo confinamento.

Se, no primeiro plano, o mundo animal, via metáforas e comparações, remeteu ao rebaixamento do personagem; nesta perspectiva, há algo mais próximo de uma protocoope-

ração entre o personagem e os ratos. Os bichos lhe ofereceram um companheirismo distinto, singular naquela ocasião, conforme escreveu John Berger:

Diferente, porque é um companheirismo dedicado à solidão do homem como espécie. Esse companheirismo tácito foi considerado tão igual que seguidamente se encontra a convicção de que foi o homem quem não teve capacidade de falar com os animais – daí as histórias e lendas de seres excepcionais, como Orfeu, que podiam falar com animais na linguagem deles (2003, p. 14).

Jeremias mais uma vez retornou à cela. Ficou de pé por alguns instantes. “Para onde caminhar? Repetir o caminho para o canto da espera [...] ou para o canto dos ratinhos seus companheiros, serenos amigos?” (Brasil, 2010, p. 122). Sabia que era a última vez que voltava àquela cela.

Seria o próximo, seria devorado? O “animal que outro animal come ainda não está dado como objeto. Não há, do animal comido àquele que come, uma relação de *subordinação*, como a que liga um objeto, uma coisa ao homem” (Bataille, 1993, p. 20). Transbordaria seu sangue: “Uma ideia contra os lobos que cavalgavam num corredor de pedra, que dão ordens, que têm poder, legiões de vermes amarelos a cortar com a lança a carne prestes a sucumbir” (Brasil, 2010, p.124).

Ouviu o barulho dos ratinhos, comprazia-se com a presença deles, despedia-se deles. “Os ratinhos interromperam a tarefa de procurar migalhas e ficaram à escuta” (Brasil, 2010, p. 125). Permaneciam se movimentando, tal como expressa Bataille: “o animal abre diante de mim uma profundidade que me atrai e que me é familiar. Essa profundidade, num certo sentido, eu a conheço: é minha” (1993, p. 23).

Jeremias permanecia com os ratos “como a água no seio da água”. “Os ratinhos se mexeram e ele voltou à realidade – esperavam como ele pela comida [...] – o que a natureza impunha como logro e realização” (Brasil, 2010, p. 126). O cheiro dos bichinhos o remeteu a um velho baú que a mãe guardava no sótão. O baú deveria conter a história da família: “abriu devagar o velho baú: a filha lhe pedira a boneca da avó [...] Olhou mais no fundo do baú: roupas velhas, [...] desenrolou o que poderia ser um diploma” (Brasil, 2010, p. 127-128).

Conforme escreveu Agamben, “o desejo que há na procura procede de quem busca e permanece, de alguma maneira, suspenso (*pendet quodammodo*), até repousar na união com o objeto enfim encontrado” (2024, p.1).

Ali permaneceu explorando os objetos, ouvia a voz da filha, tinha uma filha, uma esposa, podia se lembrar. Explorou mais o baú. A filha insistia pela boneca:

Tentou dizer, já levo, mas se assustou ao notar que a voz da menina estava na porta da cela [...]. Caminhou em direção à luz intensa, escoada em ângulo. No caminho bateu com os pés no prato [...] a menina esperava com as longas tranças [...] tentou

estirar os braços, para alcançá-la com as mãos, e sentiu apertando entre os dedos o aço das algebras [...] as lágrimas pingavam no blusão grosso. Ainda se lembrava do baú [...] algo parecido com um álbum [...]. Baixou a cabeça e tentou passar as páginas com o queixo: era um trabalho duro, paciente. Eu consigo – alegrou-se ao ver as primeiras fotos. Deixou cair um pouco de saliva no queixo, para que as páginas do álbum aderissem melhor. [...] a menina de tranças – nos braços a boneca de olhos azuis [...] sua mãe, sua mulher [...] Por que deixara todos eles? (Brasil, 2010, p. 128-129)

O cheiro dos ratos trouxe-lhe lembranças. Os ruídos produzidos por eles – som nascido imediatamente de si, para lembrar Giorgio Agamben – tinham a capacidade de amenizar toda a confusão do seu âmago. Aguardava os bichinhos, que retornavam não apenas pela comida, mas voltavam pelo sentimento de liberdade. Não “eram programados para a sobrevivência, para a procriação. [...] Havia algo além da necessidade física de um pequeno animal” (Brasil, 2010, p. 130).

Eles representavam um refrigério diante da maca que o levaria, deixaria sua marca no muro alto e branco. Enfim, veio a luminosidade intensa, abriram a cela, iria ao pátio. Um labirinto se estendeu à sua frente, nele se esvaíam todas as metáforas e abstrações. Agora era a morte que eclipsaria sua trajetória, abriram a cela, o confronto.

Era um professor de literatura, contemplou poemas, narrativas, mas a escrita criativa se esvaía, o que seria o devir? Gilles Deleuze e Guattari lembram que “escrever é um devir, escrever é atravessado por estranhos devires que não são devires-escritor, mas devires-rato, devires-inseto, devires-lobo, etc.” (2004, p. 21). São os devires da narrativa jacente no suicídio que, para o professor de literatura, poderia se cambiar em continuidade.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, o romance *Os que bebem como os cães*, do escritor Assis Brasil, foi abordado sob a ótica da zooliteratura. Optou-se por uma análise sob duas abordagens denominadas de: 1) longitudinal, com predomínio de metáforas, e 2) transversal, delineada por meio do contato afetivo entre o personagem e os ratos.

No que tange à relação entre o humano e o animal, surge um extenso campo narrativo anunciado no próprio título do romance. O personagem central aparece desterritorializado, sem memória, em um presídio. Em determinado momento, resolveu encetar uma luta em busca de si mesmo, de sua identidade. Em meio a um ciclo de três fases narrativas – *A cela*, *O pátio*, *O grito* – a cada capítulo, o personagem Jeremias seguia confrontando os guardas – um embate que se configura enquanto crítica ao sistema político vigente no Brasil, entre os anos de 1964 e 1985.

As metáforas que dão fluxo à simbologia daqueles que bebem como os cães animalizam o personagem, no sentido de diminuí-lo. Os guardas, de modo a enrijecer as fronteiras da sua oposição, predadores, incongruentemente, negam aos presos a própria condição de seres humanos, enjaulando-os no silêncio, nas filas, nas celas.

Não obstante, a abordagem do universo animal, para além do tom metafórico, também aparece por meio da alteridade, da subjetividade. Os ratos, na cela, são recebidos como amigos. O personagem estabelece com eles uma relação empática, tornam-se o lado oposto dos guardas. Os ratos representam conforto, sobretudo, no momento da decisão pelo suicídio, para não ser morto pelos guardas. E, avançando para o muro, o devir, a resistência.

Isso posto, destaca-se a riqueza temática do romance *Os que bebem como os cães*, uma das obras mais complexas do projeto literário do escritor Assis Brasil. A obra transmuta o doloroso processo de nulidade do personagem quando da sua busca por uma totalidade distanciada pela degradação do espaço no qual está inserido. Em consciente oposição ao massacre imposto, o texto vai revelando, na cela, no pátio e no grito, a necessidade de transcendência e de conquista de valores mantenedores da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **O fim do pensamento**. Tradução: Alberto Pucheu. Disponível em: <https://sandroornellas.files.wordpress.com/2018/06/agamben-giorgio-o-fim-do-pensamento.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BATAILLE, Georges. **Teoria da religião**. São Paulo: Ática, 1993.

BERGER, John. **Sobre o olhar**. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

BRASIL, Assis. **Os que bebem como os cães**. Teresina: Renoir Editora, 2010.

CALLEJA, Seve. **Desdichados monstruos**: la imagen deformante y grotesca de “el outro”. Madri: Ediciones de la Torre, 2005.

DELEUZE, Gilles & Guattari, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2004.

MALAXECHEVERRÍA, Ignacio. *Bestiario medieval*. Madri: Ediciones Siruela, 2002.

SILVERMAN, Malcolm. **Protesto e o novo romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.



# **CAPÍTULO 17**

---

## **EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA DO CAMPO EM CAXIAS-MA**

[Dilmar Rodrigues da Silva Júnior](#)

## REFLEXÕES INICIAIS

**N**a cidade de Caxias, assim como em outras cidades espalhadas pelo Brasil, ainda prevalece o sistema de ensino multisseriado, em especial nas escolas do campo. Quando nos referimos a esse tipo de ensino, estamos falando de turmas que comportam alunos de séries e idades diferentes em uma mesma sala de aula e sob a orientação de uma única professora.

Frente a esta aceção, o nosso interesse para essa temática surgiu de nossa própria experiência como docente em turma multisseriada, em que nos deparamos com alunos de diferentes níveis de conhecimentos em uma mesma turma, em que alguns tinham dificuldades para escrever outros para ler e ainda alguns que já liam e escreviam com autonomia e precisavam avançar e atingir outras competências de leitura e escrita estabelecida para seu ano escolar. Assim, trata-se de um recorte da dissertação de mestrado em educação cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Tomamos como questionamento: quais experiências transformadoras o professor alfabetizador tem constituído ao longo de sua atuação nas classes multisseriadas em escola do campo? Partindo do seguinte objetivo: compreender a história de vida e formação de professora alfabetizadora de classe multisseriada de escola do campo, à luz de suas experiências transformadoras.

O artigo está inserido numa abordagem qualitativa. E para o desenvolvimento de sua escrita, tomamos por base o estudo das histórias de vida e formação pautado na utilização do método autobiográfico na pesquisa sobre alfabetização. Para fundamentar as discussões sobre classes multisseriadas apoiamos na teoria de: Arroyo (2004), Atta (2003), Hage (2004; 2014) e o documento oficial do MOPFEE (2009), que dispõe das diretrizes operacionais para as escolas do campo. O método autobiográfico está apoiado nas proposições Goodson (2009) e Dominicé (1988).

Utilizamos a narrativa como técnica, seguindo os pressupostos de Clandinin e Conelly (2011). Quanto ao dispositivo para a produção de dados, fizemos o uso da escrita do memorial biográfico, a partir de Brito (2010), consolidado a partir do seguinte eixo temático: perfil biográfico e a perspectiva das experiências transformadoras da professora na alfabetização em classes multisseriadas.

A partir dessas considerações, é pertinente considerar, segundo Brito (2010), que “[...] escrever sobre si é viajar nessa complexidade de sentimentos que emergem da lembrança

do narrador num movimento de (re)encontro consigo mesmo”. A rigor, a escrita de si pode tornar-se complexa, tendo em vista que o narrador pode sentir dificuldades para falar de si, principalmente quando não tem o hábito de produzir escritas dessa natureza.

## **2 O ATO DE ALFABETIZAR EM ESCOLAS DO CAMPO: UM OLHAR PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS**

Em nosso país, as escolas com classes multisseriadas, têm uma presença forte ao contexto do campo, principalmente na região nordeste, tendo discurso principal a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade para que constituíssem aprendizado satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam essa configuração de classes nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p.174) a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos poucos investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas que demarcam o percurso histórico e social dessa categoria de classes, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas, constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante a ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação

de qualidade neste espaço. Urge mencionar que enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes, possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p.43), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas, da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um representa um desafio às redes de ensino, devido as intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas dessas classes têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação transgrede à lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, o que requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores- MOPFEE (2009, p. 23), “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola define uma forma de organização mais típica da escola do campo.

Os estudos do MOPFEE (2009) chamam atenção para o fato de que as classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo

seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no campo, não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala com essa característica.

Os estudos de Atta (2003, p.18), de modo similar ao que afirma o MOPFEE, ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu mister, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

### 3 O MÉTODO E A TÉCNICA DO ESTUDO: DELINEAMENTOS POSSÍVEIS

Trata-se de um estudo de natureza qualitativo, fundamentado com o método autobiográfico que preconiza os estudos sobre as histórias de vida e formação de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas, à luz das experiências transformadoras no universo sociocultural do campo.

Há necessidade de desenvolver uma pesquisa pautada no método autobiográfico; uma vez que prima pelo estudo histórias de vida, para conhecer suas práticas, experiências formativas e profissionais. Assim, o conceito de método autobiográfico está amparado a partir de Goodson (2009, p. 109) “usamos histórias para dar sentido à nossa experiência e para construir significado para nossas vidas”. A partir do autor, entendemos que as histórias de vida constituem um método de *pesquisaformação* do pesquisador, porque ao mesmo tempo em que ele investiga, ele aprende com as experiências e pode ressignificar seus conceitos, modos e ser e fazer diferentes posicionamentos em sua dimensão existencial.

Por outro lado, Dominicé (1988, p.51) enfatiza que o sujeito pode produzir e registrar suas narrativas escritas ou orais a partir do relato narrativo de outros sujeitos, de modo a atingir sua dimensão crítica ou reflexiva que visa a consecução de suas novas aprendizagens para a própria vida.

Utilizamos a pesquisa narrativa como opção metodológica firmada nos pressupostos de Clandinin e Connelly (2011), os quais destacam que a narrativa surge como um caminho alternativo para que pesquisadores e colaboradores de pesquisas possam viver um relacionamento produtivo na produção do conhecimento. Para os autores, a vida é preche de fragmentos narrativos, que se desenrolam em diferentes tempos e espaços e as pessoas vivem histórias e é no contar dessas histórias que vão se reafirmando e modificando e criando novas histórias.

Como dispositivo para a produção dos dados narrativos, tomamos por base o emprego da escrita do memorial biográfico para (01) uma professora alfabetizadora que atual em uma escola de classe multisseriada da educação do campo, do município de Caxias-Maranhão. O motivo pela escolha desse tipo de classe em escola do campo, se constitui ao fato das nossas experiências como professor alfabetizador e formador de professores das escolas do campo do município supracitado.

A pesquisa para ser desenvolvida, teve seu projeto aprovado pelos analisadores/ avaliadores membros do Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí- UFPI, o qual foi submetido por meio da Plataforma Brasil e aprovado para o desenvolvimento da pesquisa

*in loco*. A pesquisa foi organizada e tratada seguindo aos princípios éticos com seres humanos, e com isso, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para que a professora estivesse assegurada dos princípios éticos e intencionalidades do estudo. A partir da apresentação do TCLE, a colaboradora do estudo sentiu-se confortável para que a sua verdadeira identidade fosse revelada, e assim, identificamos por Elza.

O memorial biográfico é um importante dispositivo, porque além de ser um registro autobiográfico escrito, pode mediar as práticas formativas, organizar ideias sobre a sua trajetória de vida e as influências que fazem constituir e (re)afirmar a posição-professor atualmente. Desse modo, o emprego do memorial biográfico foi extremamente importante para a constituição narrativa escrita da colaboradora, e segundo Brito (2010) trata-se de um documento escrito, de natureza autobiográfica, cujo conteúdo aborda diferentes experiências de seu autor, em sintonia com os objetivos de sua utilização.

A escrita do memorial biográfico foi orientada em articulação com o objetivo central do artigo: compreender a história de vida e formação de professora alfabetizadora de classe multisseriada de escola do campo, à luz de suas experiências transformadoras. Além do aspecto mencionado, o memorial favoreceu a produção de narrativas sobre o perfil da colaboradora da investigação.

O memorial biográfico exigiu da colaboradora da pesquisa a revisitação das experiências que marcaram seus percursos profissionais, envolvendo-as em processos de reflexão que podem alcançar a dimensão crítica. A alfabetizadora envolvida na pesquisa ao escrever sobre suas histórias na alfabetização de crianças em classes multisseriadas, no campo, pôde rememorar diferentes aspectos de suas práticas docentes alfabetizadoras. Ao propormos a escrita do memorial biográfico, estávamos cientes de que a escrita de si é uma tarefa complexa que demanda tempo, disposição, habilidades e disposição para escrever. Estávamos cientes, também, de que essa escrita depende daquilo que o narrador pretende contar e que a escrita autobiográfica não é a experiência em si, mas exprime como essa experiência é significada pelo narrador.

Vale lembrar que o estudo se trata do recorte dos dados empíricos e narrativas produzidas pela professora os quais estão guardados em repositório pessoal para continuidades de análises e produção do conhecimento científico acerca do objeto de estudo<sup>1</sup>. A seção a seguir, trata-se da análise e discussão das narrativas produzidas a partir dos memoriais escritos pela professora Elza.

<sup>1</sup> O estudo foi inicialmente desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEd, da Universidade Federal do Piauí, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência, que teve como título: Alfabetização em Classes Multisseriadas em escolas do/no campo: entrelugares da leitura e da escrita.

#### 4 A NARRATIVA DAS EXPERIÊNCIAS DE UMA ALFABETIZADORA EM CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

A alfabetização de crianças tem se tornado um dos maiores desafios, no cenário educacional em nosso país. No que se refere às escolas multisseriadas, entendemos que o ensino da linguagem escrita se torna ainda mais desafiador, considerando as condições materiais desse ensino, as condições desiguais da realidade existencial das crianças e os poucos investimentos na formação de professores que atuam nessas escolas. Hage (2014) ratifica que a educação em escolas com essa especificidade tem sido um grande desafio no contexto brasileiro, mas alerta que esse fato não deve ser justificativo para se negar às crianças do campo o direito constitucional de aprender. Questionada sobre a sua experiência com classes multisseriadas em escola do/no campo no município de Caxias, obtemos o seguinte relato narrativo:

Eu vivi e sobrevivi. Ainda enquanto professora atuante, há mais de 20 anos, confesso que com as políticas de alfabetização, tudo foi mudando para melhor, é claro! Garanto que a minha forma de alfabetizar hoje, possibilitou revisitar o passado a partir de uma atitude reflexiva, que no passado, eu não tinha muito alicerce, na escola multisseriada, com crianças de diferentes idades e séries, uma dificuldade imensa para realizar o meu trabalho. Com isso, também eu vejo que a escola mudou, foi construída uma de tijolo, mais digna para eu trabalhar e as crianças aprenderem. No período de chuvas é tenso ainda hoje, a locomoção é tensa! Já cai muito de moto na estrada, em meio tanto lama, e poeira no período do verão seco. Mas eu gosto de atuar na alfabetização de crianças em classes multisseriadas. As crianças são carinhosas, e outras carentes, até nisso eu tento desenvolver um trabalho articulado não somente no conteúdo, mais também na questão humana. Alfabetização então, é um ato de amor. (Professora Elza/Memorial Biográfico, 2021).

Em face dessa realidade, convém esclarecer que os professores, as crianças e suas famílias não podem ser culpabilizadas por essa realidade, haja vista que as políticas de alfabetização são definidas em nível macro, pelo Ministério da Educação, que precisa assumir responsabilidades efetivas com a qualidade da educação do campo, com a formação de professores e com o provimento das condições de funcionamento das classes multisseriadas.

Os memoriais possibilitam a escrita de si. Escrever sobre si, é um momento excepcional, pois a partir dele, há o privilégio do produtor das narrativas manifestarem seus sentidos, gostos, desejos e aptidões individuais. É o momento de transformar o vivido e ressignificar novos horizontes formativos e das práticas existenciais sobre os fatos, acontecimentos e tomada de consciência que emergem os modos de ser, fazer, conviver e conhecer o “eu que pensa” e o “outro que ler para conhecer”.



## 5 REFLEXÕES FINAIS

A análise das narrativas desenvolvida neste estudo, mostra que a professora descreve o contexto de ocorrência da alfabetização nas classes multisseriadas, explicita ainda os desafios e as possibilidades da prática docente alfabetizadora a fim de favorecer a aprendizagem significativa da linguagem escrita. Destaca, sobre o contexto da prática docente alfabetizadora em classes multisseriadas do campo os seguintes aspectos: falta de material didático nas escolas, estrutura precária das escolas, investimentos pessoais na compra de materiais necessário no processo de ensino da linguagem escrita.

A análise das narrativas da professora, indica que, o contexto da alfabetização em classes com essa configuração, é marcado pela complexidade, por desafios e fragilidades. A complexidade diz respeito à própria natureza do ensino da linguagem escrita, que exige diferentes conhecimentos sobre ler e escrever. Os desafios e fragilidades decorrem das condições objetivas e subjetivas da alfabetização nas multisséries, que têm a ver com a falta de materiais, com a fragilidade das estruturas das escolas e com as expectativas das crianças, professores e famílias em relação aos aprendizados das crianças.

Deste modo, podemos concluir que é possível atingir a qualidade da educação nas classes multisseriadas, por meio de práticas educacionais transformadoras, que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, para que ele se sinta parte da sociedade e possa agir, por meio das práticas sociais para a transformação social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília, Expressão Popular, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 8 Entrevista no canal Futura. 08/09/2021. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 14 de out de 2021.

# **CAPÍTULO 18**

---

## **QUAL O SABER PRODUTIVO IDEAL? NIETZSCHE E A CRÍTICA À EDUCAÇÃO DE SEU TEMPO**

[Messias A. Cardozo](#)  
[Joabe R. de Almeida](#)  
[Ana Leticia Araujo Goes](#)

“Tudo chamado de cultura, formação, civilização terá algum dia de comparecer perante o infalível juiz Dionísio”.

(Nietzsche. Nascimento da Tragédia, 1871)

## 1 INTRODUÇÃO

Friedrich Nietzsche (1844-1900) foi um filósofo alemão que escreveu sobre vários temas. Apesar de não ter produzido uma obra sistemática sobre o tema da educação, suas reflexões não deixaram de lado essa temática. Nietzsche foi professor, uma experiência sem dúvida marcante e que pode ter influenciado o filósofo a refletir sobre o sistema de educação de sua época. Desde os primeiros anos de estudo como professor na escola secundária e na Universidade da Basileia, Nietzsche já se debruçava sobre os problemas que aconteciam no ensino secundário e superior alemão oitocentista.

Nesse sentido:

Com um olhar crítico e mordaz, Nietzsche observou as instituições de ensino alemãs – que, ao se tornarem de frequência obrigatória após a modernidade, abarcaram uma grande massa de pessoas – e percebeu que a educação formal, em tais instituições, embasava-se fortemente no ideal educacional moderno, fortalecendo e perpetuando os valores vigentes na sociedade com o propósito de promover os interesses econômicos, de produção e do Estado. Por meio de tal análise aos estabelecimentos de ensino, Nietzsche denunciou como forma não-natural de educação, a existência de duas tendências que, a despeito de, num primeiro momento, parecerem antagônicas, eram, na verdade, complementares: a tendência à extensão e ampliação máxima da cultura e a tendência à redução e ao enfraquecimento da cultura através da sua instrumentalização (Chies, 2012, p. 23).

Essa crítica a instrumentalização e os excessos de racionalismo a serviço do Estado alemão, podem ser pensadas como uma crítica aos modos de produção de um sujeito disciplinado, uma educação escolar que “forma” uma dada maneira de agir dos indivíduos, muito distante de um ideal de educação pautado na crítica aos valores da civilização judaico-cristã, que era um dos elementos da perspectiva filosófica de Nietzsche.

Michel Foucault, em *Defesa da Sociedade*, retrata muito bem o “saber sujeitado” ou, insurreição dos “saberes sujeitados”. Foucault ao discorrer dentro do projeto da modernidade, onde a razão domina a natureza e esta é vista como o meio para garantir ao homem sua felicidade e liberdade. Jean-Jacques Rousseau, em uma das suas principais obras, *Emílio ou da educação*, (1762), descreve muito bem como se dar a formação da educação moderna através da razão do sujeito. Segundo ele, “somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar um e odiar o outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela” (Rousseau, 1973, p. 48),

[...] sendo, portanto, a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo

o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la. (Rousseau, 1973, p. 11).

A educação dada às escolas alemãs partia de uma concepção historicista, em que ao privilegiar os acontecimentos e os personagens do passado, retira do presente sua efetividade e desenraíza o futuro. Para a existência de uma cultura, é necessário que os indivíduos comecem a educar-se a si mesmos, contra si mesmos, contra a educação e toda cultura que lhes foi inculcada.

Desprezar o sistema educacional moderno de seu tempo é promover mudanças significativas na sociedade, em que o homem necessita procurar colocar o conhecimento a serviço do bem-estar, colocando em função de si próprio, de criar mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida. Mudanças na construção de conhecimento do homem. Colocar o conhecimento, em função de si próprio, independente do que isso possa significar para a vida, pois cada indivíduo tem sua própria individualidade, tem sua maneira própria de pensar, e é essa maneira de pensar que ancora uma maneira própria de viver.

O presente texto faz algumas reflexões sobre a visão de Nietzsche em relação aos valores educacionais de seu tempo. Levando em consideração o indivíduo a partir de sua cultura moderna, o capital improdutivo do saber, por conta da formação histórica imposta à juventude e a formação do sujeito daquilo que é novo e extemporâneo. Foi pensando nessa juventude e, ao mesmo tempo, confiando nela, que Nietzsche despreza o sistema educacional que tem sob seus olhos. É de suma importância ficar claro que estes filósofos, já consagrados nos ditos da sociedade moderna, não têm a ingenuidade de opor à história a ausência de sentido histórico, e sim que, a história tratada com certa medida pode ser útil à vida. A educação tem como objetivo transferir saberes ao longo da história, e foi formulando isso que Nietzsche passou a perceber que os novos valores impostos à educação precisavam ser repensados, pois quando usada de forma consciente, gera o caminho para uma cultura pura.

## **2 NIETZSCHE CONTRA OS EXCESSOS DE HISTÓRIA: OU DO SABER PRODUTIVO IDEAL**

Nos escritos de Nietzsche, é visível sua profunda aversão à cultura e à educação de sua época. Na verdade, ao analisar a educação, ele denunciará o fato de o saber ter se tornado um capital improdutivo e protestará contra a formação histórica imposta à juventude alemã de Bismarck<sup>3</sup>. A visão nietzschiana é, sem dúvida, postular um ideal educativo que prevê a formação de indivíduos criadores e capazes de desconfiar de doutrinas e imposições

de verdades. É sair desse campo de incultura, ou “sujeito sem cultura”, sem instrução, envelopado por um saber que nada se produz.

Para Nietzsche:

[...] é preciso ser jovem para compreender seu protesto. Sua aversão à cultura e à educação de sua época pode ser mal interpretada. Pode ser considerada absurda e indigna do poderoso movimento histórico do século XIX (aqui ele se refere ao hegelianismo), mas, seja como for, sente-se filho do seu tempo e ousa descrever e tornar público um sentimento incomum para sua época (Dias, 2005, p. 17-18).

Reformar a educação é também reformar a cultura, pois, educação e cultura são, para Nietzsche, inseparáveis. A erudição alemã tornou-se um saber preso à cultura. Um saber que tolera a contradição entre vida e cultura. Essa cultura do saber artificial e falsa opera em disjunção entre vida e cultura, pois, o excesso de história, a ruminação do passado e a cultura da memória são forças que separam a cultura da vida. A cultura nietzschiana só será eficaz quando ela nasce, cresce e desenvolve-se a partir da vida e das necessidades que a ela se impõem. “A vida tem necessidade da história, e a história é própria do ser vivo. O excesso da história, no entanto, envenena a vida” (Dias, 2005, pp. 17-18).

Nas publicações, *Segunda Extemporânea*, (1873), Nietzsche define o filósofo como “o médico da civilização”. A história faz parte da natureza do homem, mas seu excesso deixa-o doente, com um saber improdutivo, que não vivifica. Aqui não se trata de ausentar o sentido histórico, mas sim, até que ponto o estudo da história é comandado pela vida, é simplesmente uma questão de dosagem. Essa cultura histórica imposta à sociedade padece da crença paralisante de uma representação teológica, vinda desde a Idade Média. Nietzsche retrata que o abuso da história advém do pessimismo cristão. Segundo Nietzsche, “Sob a máscara da erudição, esconde-se uma “teologia camuflada”. A cultura histórica - o olhar para trás, o concluir, o procurar consolo no que foi, por meio de recordações - “prediz o fim da vida na Terra e condena todos os seres vivos a viver o quinto ato da tragédia”. Tudo sobrevive sob esta máscara: “é bom conhecer todo o acontecido, porque é tarde demais para se fazer algo de melhor” (Dias, 2003, p. 19).

O homem de espírito livre está sempre dentro da história, nunca acima ou fora dela. E, este homem, liberto pelos valores imutáveis da metafísica platônica, como, *assim falava Zaratustra*, (1883), ainda permaneceria agrilhado a uma abusiva cultura historicista. O homem, preso a uma cultura assim impotente e efeminada, seria passivo ante a força disciplinadora do rebanho. A educação ensinará ao jovem o que é a cultura, mas não o que é a vida. Este jovem, entulhado de uma enorme quantidade de noções tiradas do conhecimento indireto das culturas passadas e de povos desaparecidos, não poderá de modo algum fazer

suas próprias experiências. A cultura será insuflada no jovem e por ele incorporada sob a forma de conhecimento histórico.

Nietzsche, ao discorrer sobre a cultura histórica, defendeu que:

Todo homem costuma encontrar em si mesmo uma limitação tanto na sua atitude como na vontade moral, que o transborda de um desejo violento e de melancolia; e, como do sentimento da própria inclinação ao pecado aspira ao Santo, o ser intelectual, tem, em si um vivo desejo ao Gênio. Eis a raiz de toda verdadeira cultura. [...]. (Nietzsche, 1999, p. 10). (Grifo nosso).

A diferenciação somente seria possível, através de uma cultura que preservasse a liberdade. Esse espírito livre à liberdade, para Nietzsche, tem o poder de mudar de posições, de escolher os próprios caminhos, de criticar qualquer autoridade. É não deixar sua razão se submergir dentro de opiniões de culturas históricas.

É no século XIX que a Alemanha crê na verdade eterna de sua educação e num estilo próprio de cultura, mas, além da Alemanha não possuir uma cultura, nem pode tê-la, em virtude de seu sistema educacional. Falta-lhe tal estilo próprio, pois, como ele afirma em "*David Strauss, o Devoto e o Escritor*", (1874)<sup>4</sup>, "a cultura é antes de tudo a unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo" (Dias, 2003. p. 20).

Defrontar esse estilo enraizado de culturas históricas na Alemanha, não é contrapor à mistura caótica de todos os estilos uma cultura nacional e sim, criticar o nacionalismo exacerbado dos que confundem cultura com as glórias militares dos exércitos prussianos. Para Nietzsche, é preciso vivenciar uma nova originalidade, um estilo novo e puro de viver. É dar sentido aos filósofos e artistas nacionais, a lutarem contra a imitação superficial dos costumes. Formar novos hábitos e uma nova natureza, de tal modo a dizer Nietzsche: "Que Deus me defenda de mim, isto é, da natureza que me foi inculcada" (apud Dias, 2005, p. 20).

#### **a. Filosofia nietzschiana: A formação do sujeito a partir de seus próprios valores**

Os valores educacionais, morais e filosóficos, assim como, o juízo de valor, são criados pelo próprio homem e são nestas características que o sujeito tem uma história que os remete às oscilações de poder, as quais se manifestam no seu devir. É este posicionamento de Nietzsche que acaba se contrapondo acerca dos valores morais e da educação erudita como elementos da decadência na cultura moderna.

Um dos problemas mais gerais da filosofia de Nietzsche, a saber, a crítica dos valores morais, elaborada pelo autor em sua obra *Genealogia da moral*, (1887), remete ao problema do valor da vida em relação às possibilidades de cultivo e aperfeiçoamento do homem. É nesta

obra que Nietzsche procede a um desmascaramento da moral. O filósofo questiona sob que condições inventou o homem aqueles juízos de valor, bom e mau? E que valor têm eles? “Não teria sido vontade de poder de alguns que foram inventados os conceitos de falta, de pecado? Em outras palavras, a moral como classificação de tudo aquilo que representa o bom e de tudo aquilo que representa o mau não parece senão um poder que pretende se impor em detrimento dos mais fracos, dos espíritos inábeis” [...]. (Nietzsche, 1987, p. 7)

A problemática de Nietzsche é se ainda podemos sair dessa inserção de irreflexão que nos foi imposta há dois mil anos. A obra *Genealogia da moral* tem essa preocupação, pois ela se caracteriza por uma crítica ao racionalismo e dos valores constitutivos da cultura ocidental moderna da qual somos herdeiros. Somos herdeiros de um cristianismo, de uma política, de uma ciência que ainda não se encontrou dentro do seu próprio espaço, de uma educação erudita e memorativa. “[...] inabalável fé de que o pensar, pelo fio condutor da causalidade, atinge os abismos mais profundos do ser” (Nietzsche, 1988, p. 99). Todas essas tradições, segundo Nietzsche, “acusam a vida” ao invés de promovê-la, revelam, em sua perspectiva, os sintomas de domesticação e nivelamento da cultura moderna.

Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram [...] (Nietzsche, 1998, p. 4).

A inversão dos valores e à moral, possibilita uma mudança de posição de pensamento do sujeito, onde este tem de abandonar a compreensão de uma aceitação incondicional do mundo moral e sim, passar a questioná-la. É nessa análise nietzschiana que ele vai dizer que os valores não se encontram prontos, ou seja, não são entidades absolutas, mas produtos de avaliações e, portanto, uma ascendência humana, demasiado humana. Os valores constituem um reino subsistente por si próprio, ao mesmo tempo em que são absolutos e imutáveis.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação moderna tem o objetivo de suscitar e desenvolver o indivíduo no seu estado intelectual e moral. Ou seja, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social.

Segundo Rousseau, a educação não devia ter por objetivo a preparação da criança com vista ao futuro nem a modelação dela para determinados fins. O mesmo mostrava-se contrário à educação precoce, era preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação, mas porque a criança apresenta a própria fonte da educação. Para Nietzsche, a sociedade vive um momento de negação da vida, uma vez que a educação está voltada



prioritariamente para o acúmulo excessivo de memória em detrimento da potencialização da ação e da criação. Este valor da memória é transmitido para a criança desde a primeira infância pela escola, principalmente quando esta entra no ambiente alfabetizador, por meio de métodos de alfabetização pautados na memorização mecânica de conteúdo, de frases prontas, que, em sua maioria se encontram distantes, descontextualizados da fala e ação cotidianas das crianças.

A educação moderna, espelhada numa cultura exagerada, predomina a repetição daquilo que já se passou, do culto aos antepassados, não possibilitando novas experiências ao sujeito. Transformando sujeitos que obedecem aos valores em curso, e não passa a questioná-los. Uma educação que se movimenta no ritmo de um reflexo histórico, numa dança onde os passos iguais não permitem a criação, o imitar construtivo, que leve a eliminar a inércia e a reconstruir, a superar-se.

A educação moderna, quando valoriza a cultura histórica superior à própria essência do ensino da vida, faz com que o homem perca sua visão crítica do mundo, suas potencialidades individuais. Negara vida desfazendo o “ser crítico”, é voltar para a memorização, produzir uma sociedade inculcada de valores “não-crítico”, homens assujeitados, passivos, carentes de condições no saber educacional, e que conseqüentemente, há um empobrecimento da cultura, acabam por transformar conhecimentos que, tão rapidamente são esquecidos, conhecimentos mortos, parados na memória como corpos estranhos, sem relação com a vida.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Eduardo. Educar a marteladas. In: Nietzsche Pensa a Educação 2. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, 2005, p. 68-73;

BRUM, José Thomaz. O demasiado humano conhecimento. In: Nietzsche Pensa a Educação 2. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, s/d, p. 36- 45;

CHIES, Andréia Bonho Borba. *Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, 2012.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação e a incultura moderna. In: Nietzsche Pensa a Educação 2. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, 2005, p. 16-25.

MARIANO DA ROSA, Luiz Carlos. Do “vir-a-ser” nietzschiano (do “instinto natural filosófico”). *Revista Partes* (São Paulo / SP), v. 11, s/n, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador*. Tradução Adriana M. Saura Vaz. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999. Mimeo.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre educação: conferências sobre os nossos estabelecimentos de ensino. III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador. Tradução Noeli Correa de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola/PUC, 2004.

\_\_\_\_\_. Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

\_\_\_\_\_. (1987). Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. (Hermann Pflüger, trad.). Lisboa: Guimarães Editores.

\_\_\_\_\_. Genealogia da moral: uma polêmica. Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROUSSEAU. Emílio ou da educação. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

# **CAPÍTULO 19**

---

## **ENSINO DE GEOGRAFIA ALIADO AS TICS: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR**

[Shirlane Maria Batista da Silva Miranda](#)

[Antônio Luiz Alencar Miranda](#)

[Janilson Santos Cordeiro](#)

## 1. INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX é notório o intenso desenvolvimento da Ciência e Tecnologia nas diversas áreas do conhecimento. De maneira especial, destacam-se as descobertas nos campos da comunicação e informática, levando ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas tecnologias proporcionaram o aumento do fluxo de informações e a intensificação da conexão entre os lugares, alterando assim as noções de tempo e espaço até então conhecidas.

As TICs, sobretudo a internet e os dispositivos móveis de comunicação, estão cada vez mais presentes nos diferentes espaços e vêm imprimindo mudanças profundas na organização e comportamento da sociedade; ao mesmo tempo em que resultam das necessidades e valores gerados na própria dinâmica da sociedade em rede.

No campo educacional, a influência das TICs tem promovido significativas transformações no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, emergem novas formas de ensinar e aprender, determinando o repensar da educação em busca de currículos eficientes, conteúdos significativos e metodologias inovadoras.

Surge ainda uma nova configuração quanto à atuação do professor, exigindo-se desse profissional o conhecimento dos novos recursos tecnológicos, de como utilizá-los para desenvolver uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora. O papel do professor também ganha novo significado, na medida em que o mesmo vem deixando a posição de detentor do conhecimento, para transformar-se em mediador da aprendizagem.

Nesse sentido, o redimensionamento da prática docente como reflexo da inserção das TICs no ensino apresenta-se como um grande desafio. Logo, o modelo de formação docente precisa ser repensado, no sentido de preparar o professor, do ponto de vista técnico e pedagógico, desenvolvendo a habilidade de avaliar criticamente o uso das tecnologias no ensino.

No ensino de Geografia, as tecnologias vêm ganhando espaço, pois se constituem em meios essenciais para a compreensão do mundo contemporâneo e das constantes transformações que configuram o espaço, objeto de estudo dessa ciência. Consequentemente, cada vez mais se tem exigido a formação de professores criativos, dinâmicos, capazes de lidar com as constantes transformações do espaço geográfico, resultantes das relações da sociedade, e desta com o meio natural.

Assim, a escolha da temática justifica-se pela importância da discussão em torno da formação docente para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino

de Geografia. Diante disso, delineamos como questão norteadora: Qual a importância da integração das TICS ao currículo do curso de formação docente em Geografia? Nessa perspectiva, delineamos como o objetivo: analisar a formação do docente de Geografia no contexto das TICS.

## **2. DESAFIOS DA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

No mundo globalizado, os recursos tecnológicos são características fortes, desde a indústria até as relações sociais são marcadas por tecnologias da informação e comunicação (TICS). Na educação, a informática gradativamente se torna uma ferramenta fundamental, podendo também entrar como um fator de mudança. Desta forma, os recursos tecnológicos aula são importantes aliados na educação, considerando que os alunos estão profundamente ligados a esses recursos.

O uso da tecnologia também contribui como meio de ensino multidisciplinar, onde, segundo Menezes e Santos (2015), a multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, a qual se encontra fragmentada em várias disciplinas. Em relação ao seu potencial, atualmente as TICS são utilizadas como apoio para inúmeros problemas e deficiências nos diversos âmbitos da sociedade.

Sobretudo na atualidade, a utilização das TICS na educação é fundamental e necessária. O corpo discente atual nasceu em meio às tecnologias, dessa forma os mesmos dominam amplas formas de usar esse recurso. Almeida (2003) acrescenta que alunos que pertencem a camadas sociais menos favorecidas podem ter contato com as tecnologias de outras formas, têm um olhar diferente de uma pessoa que conviveu em uma época onde a tecnologia de alguma forma era mais restrita.

Para uma correta utilização desse recurso é necessário superar alguns percalços, dentre os quais podem-se citar os principais: formações adequadas para tal, qualidade dos equipamentos e falta de pessoal capacitado para intercalar o professor à tecnologia.

Nesse aspecto, é importante ver as tecnologias como aliadas, procurar formas adequadas para utilizar esse recurso. Silva (2016) acrescenta a essa necessidade a ideia de desenvolver projetos mais complexos que envolvam as atividades curriculares às possibilidades que a tecnologia proporciona.

Não serão as novas tecnologias que irão proporcionar uma revolução no ensino, mas a forma como ela pode ser aproveitada pelo professor. É preciso ter consciência de que a escola não tem mais o monopólio do conhecimento e que o uso da tecnologia pode dar respostas às novas necessidades da sociedade. (Fonseca, 2010, p. 92).

Com o atual momento da informação e comunicação, se fechar ao novo por parte dos profissionais que fazem a educação ou mesmo não conseguir acompanhar todas as inovações, seria como fechar os olhos para o futuro, ter a opção por parte dos docentes de utilizarem das TICs trazem aspectos inovadores e diversas possibilidades de recursos para as aulas.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA O USO DAS TICs**

Historicamente, os cursos de formação docente passaram por diversas transformações, que representaram avanços e retrocessos para o ensino de Geografia. Como marco dessas transformações para a formação de professores nas universidades, tem-se a influência do materialismo histórico-dialético, levando a ciência geográfica para uma abordagem crítica dos fenômenos espaciais (Silva, 2015).

Destacam-se ainda as transformações ocorridas a partir da década de 1990, com a criação da Lei 9.394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos superiores de graduação, estabelecendo as licenciaturas como cursos independentes dos bacharelados. Além disso, a partir desses instrumentos foram definidas competências e habilidades necessárias à formação dos docentes.

Considerando os diversos pressupostos relacionados à formação docente na atualidade, “a formação para o uso das tecnologias ganha notoriedade, podendo ser entendida como uma nova competência para as práticas didático-pedagógicas, pois as TICs se constituem como novas linguagens, resultantes do desenvolvimento da sociedade” (Libâneo, 1998, p. 28).

O conceito explicitado demonstra a importância, assim como a complexidade da formação para o uso das TICs. Tratando-se da formação de professores para o ensino de Geografia, essa relação parece ainda mais evidente, pois, partindo do pressuposto de que a formação do professor de Geografia deve prepará-lo para atuar com um ensino contextualizado à realidade dos alunos, as tecnologias precisam ser integradas a esse processo, já que estas fazem parte da realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As TICs oferecem múltiplas possibilidades para conhecimento da realidade, seja através de levantamentos estatísticos, elaboração de produtos cartográficos, entre outras.

Essas são formas de representação e interpretação do espaço geográfico, que contribuem sobremaneira para mediar o ensino e promover a aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, reafirma-se a importância da formação docente para lidar com as tecnologias, pois como coloca Cavalcanti (2010 p. 5), “mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual”.

A formação de professores de Geografia exige, assim, mudanças de paradigmas, tendo em vista a evolução observada na organização do espaço, a partir das novas relações constituídas na sociedade em rede. Os paradigmas tradicionais de ensino e aprendizagem já não são capazes de suprir as necessidades educacionais colocadas diante da agilidade com que o homem transforma o espaço geográfico (Silva, 2016).

Assim, a formação do professor de Geografia nesse contexto deve contemplar duas perspectivas fundamentais, que se interpenetram, a função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício da atividade, com o domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho (Callai, 2013).

No entanto, a realidade dos cursos de formação de professores de Geografia ainda é marcada pela utilização de metodologias associadas ao ensino tradicional, que durante muitos anos pautava-se exclusivamente na coleção de uma infinidade de conteúdos e na exigência da memorização de conceitos. Um dos grandes desafios é transformar a postura de estranhamento e distanciamento adotada pela maioria dos docentes em relação às tecnologias no campo do ensino. Este fato reflete-se no uso das tecnologias desprovidas de base teórica, bem como no próprio despreparo para manusear equipamentos e ferramentas (Cavalcanti, 2010).

No campo das TIC, significa que o professor precisa conhecer as suas potencialidades, saber lidar com elas, entender sua relevância, para que, a partir daí, possa reprogramar a sua maneira de ensinar, de pensar, de pesquisar, de provocar a produção e produzir conhecimento. Da mesma forma, se o professor entender a entrada de novos equipamentos na escola como algo novo, imposto, descolado de seu planejamento, provavelmente encontrará dificuldades para se apropriar e transformar a sua prática educativa (Brasil, 2012).

A aprendizagem configura-se como o resultado de uma troca constante entre os principais sujeitos desse processo (professor/aluno), sendo essencial o fortalecimento da interação entre os alunos, “nativos digitais” que têm as tecnologias integradas a todos os espaços de convivência desde a infância; e professores, “imigrantes digitais” que estão aprendendo a lidar com a presença das tecnologias no cotidiano (Cavalcanti, 2010).

É certo que, em decorrência das transformações na contemporaneidade, exige-se um novo padrão de formação docente, que esteja em sintonia com a atual sociedade tecnológica. O currículo, entendido como percurso a ser seguido, precisa ser integrado a esse novo padrão, pois conforme Almeida e Valente (2011, p. 13) o currículo “indica algo que vai além das listas de conteúdos, temas de estudo ou unidades de ensino, extrapola as grades, as prescrições curriculares e envolve o lugar e o tempo em que ocorre seu desenvolvimento”.

Há, portanto, a necessidade de currículos capazes de integrar as TICs aos saberes docentes, possibilitando unidade entre teoria e prática nos cursos de formação de professores de Geografia. A introdução das TICs nos currículos aparece como uma maneira de familiarizar os alunos a essas tecnologias e prepará-los minimamente para utilizá-las nas suas práticas docentes. Os desafios e possibilidades dos currículos para formação de professores de Geografia mostram-se temas complexos, que carecem de debate.

### **3 METODOLOGIA**

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa em sites, artigos, revistas e livros a fim de constituir subsídios teóricos.

Para Neves (1996), os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia a dia, que têm a mesma natureza de dados que o pesquisador qualitativo emprega em sua pesquisa. Tanto em um como em outro caso, trata-se de dados simbólicos, situados em determinado contexto.

As coletas de dados foram realizadas entre os meses de julho a novembro de 2022. Os eixos de análise foram: Formação de professores; Geografia e TICS.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O mundo contemporâneo demanda uma formação e uma atualização profissional permanente, que possa alcançar quase todos os aspectos produtivos, dentro de um mercado de trabalho complexo, mutável, flexível e imprevisível, junto a um ritmo de transformações aceleradas que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas.



Nesse cenário são exigidas novas demandas para a escola bem como um redimensionamento na atuação docente, já que esses estão diante de um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais e o ensino em sala de aula. Isso porque se sabe que o preparo do professor não pode se restringir a uma simples oportunidade para passar informações, mas deve propiciar a vivência de uma experiência.

Os jovens, ou seja, os estudantes do século XXI estão cada vez mais adeptos dessas tecnologias, portanto, o professor tem que se moldar a esse contexto tecnológico para acompanhar o ritmo que, cada vez mais, mostra avanços e mudanças significativas em nosso meio. Assim, segundo Mercato (2002, p. 12):

O professor, neste contexto de mudanças, precisa saber orientar os discentes sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la. Esse educador será o encaminhador da autopromoção e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de grupos reunidos por áreas de interesses. (Mercato, 2002, p. 12).

Para que isso aconteça, é preciso ter um profissional da educação capacitado e informado no que diz respeito ao uso da tecnologia em sala de aula, para que possa assim adquirir esse meio como forma inovadora metodológica, trazendo para o âmbito escolar, novas técnicas pedagógicas as quais facilitaria o ensino-aprendizagem do aluno e do professor. Segundo Mercato (2002) o professor precisa construir conhecimentos sobre as novas tecnologias, entender por que e como integrar estas em sua prática pedagógica e ser capaz de superar entraves administrativas e pedagógicos, possibilitando a transmissão de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos de interesse de cada aluno.

Esse profissional teria que estar aberto e a favor dessas mudanças, ele teria que utilizar da criatividade junto com os recursos didáticos os quais ele já está acostumado a trabalhar, mais ainda com os instrumentos tecnológicos, os quais a escola teria que oferecer para promover um conforto e uma autenticidade nas aulas, tornando-as menos monótonas.

O ensino de Geografia vem mudando sensivelmente, embora ainda longe de atingir a maior parte do professorado. Para Kaercher (2009), este ensino continua desacreditado, os alunos, no geral, não têm mais paciência para ouvir os professores. É preciso fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da sociedade da qual ele faz parte. Nessa perspectiva, há a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

## A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

No âmbito desse processo de mudanças no ensino atual, o professor precisa ampliar e desenvolver sua prática profissional, sobretudo sua formação, para que este se transforme num agente de mudança, mesmo que essa adequação possa gerar insegurança. Não há como evitar as resistências, o receio do novo e o medo de ousar, que se apresentam como impedimento à primeira vista.

Sobre isso, Almeida e Prado (2016) ressaltam a necessidade de haver uma formação de professores baseada na reflexão sobre a prática, tendo em vista ser bem mais importante do que a aquisição de sofisticados equipamentos.

O educador tem que ter uma preparação, uma formação específica para que a mudança seja de grande valia não só no ambiente escolar, mas também no currículo profissional dele. Sem essa formação/capacitação, o professor se limitaria e continuaria a estabelecer o ensino, o qual já vinha sendo praticado sem muitas mudanças aparente, e sem o uso dos recursos tecnológicos (Almeida; Prado, 2016). Segundo Mercado (2002), “a formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática” (Mercado, 2002, p. 13).

Tudo isso repercutiu significativamente sobre a atuação do professor, pois, em sendo ele o principal fomentador do processo educativo, reveste de extrema importância a sua formação e atualização de suas práticas pedagógicas adotadas, que não podem se restringir apenas à transmissão de saberes. Sobre isso, Almeida e Prado (2016) dizem que:

É preciso investir na formação do professor, propiciando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva e criativa. Dessa forma, não basta o professor aprender a operacionalizar o computador, isto é, saber ligar e colocar um software para o aluno usar. O professor precisa vivenciar e compreender as implicações educacionais envolvidas nas diferentes formas de utilizar o computador, a fim de poder propiciar um ambiente de aprendizagem criativo e reflexivo para o aluno (Almeida; Prado, 2016, p. 4).

Observa-se a importância dos cursos de capacitação para que os professores possam interagir com as novas tecnologias, pois muitos professores não utilizam, por exemplo, por desconhecerem as ferramentas e principalmente a devida maneira de utilizá-las em sala de aula. Portanto, os cursos, os minicursos, as oficinas se tornam oportunos para despertar a relevância das TIC no contexto educacional.

Dessa forma, uma formação de professores no uso das novas tecnologias da comunicação e informação faz-se necessário, por serem eles os atores principais na disse-

minação do conhecimento e no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo. Se o computador e a internet, por exemplo, podem se configurar como instrumentos para auxiliar este desenvolvimento, o professor necessita saber utilizá-lo com competência e eficiência. Observa-se que muitas escolas da rede pública estadual já disponibilizam essas salas equipadas com seus recursos de multimídia nos laboratórios.

Saber o que os alunos conhecem (suas experiências, conhecimentos anteriores, habilidades, processos de estudo) é indispensável para o desenvolvimento de conhecimentos novos e para o êxito da ação que se planeja (Almeida; Prado, 2016). Essa multiplicidade de situações, em alguns momentos, exigirá do professor uma atitude de mediador nas interações educativas com seus alunos. Outras vezes, poderá estar com eles criando desafios perante noções, conceitos, categorias e conteúdos apresentados, que, por sua vez, poderão estar revelando a realidade do mundo e a concepção que os alunos têm sobre determinado tema. A sala de aula é sem dúvida um universo bastante complexo (Mercado, 2002).

Diante dessa visão, o docente precisa saber da importância do uso das novas tecnologias nos ambientes escolares, ao entender que ele amplia consideravelmente o nível de informação e certamente contribuirá para o aumento do conhecimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a formação do docente de Geografia no contexto das TICs. Diante disso, através dos dados, é notório que uma formação com enfoque em ferramentas e como utilizá-las pode representar para o público docente uma alternativa para conhecer melhor sobre o potencial das TICs em uma disciplina que é tão importante como a Geografia, desta maneira, atribuir ideias e métodos que contribuem de forma direta na construção de uma educação pautada no manuseio de recursos que aumentam o leque de habilidades e conhecimentos por parte dos professores.

Assim, é evidente que a presença das TICs nas escolas não representa necessariamente uma melhoria na qualidade de ensino, mas é um grande passo para a implementação de novas práticas pedagógicas. Nesse contexto, o papel do professor é intrinsecamente essencial como forma de mediação na construção do conhecimento, devendo romper com os modelos tradicionais de ensino se colocando como pesquisador para ter a possibilidade de promover a inovação na sala de aula, incentivando transformação frente à realidade atual.

É essencial que as instituições de ensino reconheçam sua relevância no planejamento das práticas educativas que correspondam a realidade dos educandos, com isso as

mudanças em relação ao uso das TICs devem ocorrer em consonância com todos os atores do âmbito escolar, constituindo um trabalho coletivo.

Em vista da complexidade em romper com modelos tradicionais de ensino, faz-se necessário o comprometimento na busca pelo ensino de qualidade, que promova a adesão as novas formas de ensino e aprendizagem onde a centralidade na reprodução de informações dá espaço a descentralização na produção do conhecimento.

Considerar que os processos sociais estão em constante transformação leva à compreensão da educação atrelada às novas tecnologias da informação e comunicação, onde os alunos devem ser entendidos com base em seu contexto de vida, sendo vistos como sujeitos com inúmeras capacidades.

Portanto, apesar das dificuldades e desafios que ainda permeiam a educação brasileira, como na formação de professores e na inserção das TICs nos sistemas de ensino, muitos avanços têm sido realizados com práticas pedagógicas eficientes.

Assim, o ensino de Geografia tem a possibilidade de encontrar novos rumos na construção do conhecimento de modo significativo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e informática: os computadores na escola.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação, ambientes virtuais e interatividade.** In: SILVA, Marco (org.). Educação Online. São Paulo: Loyola, 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. **Integração tecnológica, linguagem e representação,** 2016. Disponível em: [http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao\\_midias/modulos/1\\_introdutorio/pdf/integracao\\_tecnologica.pdf](http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/integracao_tecnologica.pdf). Acesso em: 10 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim Salto para o Futuro: Edição Especial. Redes de Aprendizagem, tecnologia e qualidade da educação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2012.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei n. 9.394/96.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 22 de junho de 2023.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Ijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

FONSECA, Raquel Alves. **Uso do Google mapas como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do ensino fundamental I da cidade de Ouro Fino/MG.** 2010. 180 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2010.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). **Práticas e textualizações no cotidiano.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a Prática.** Maceió, 2002

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete multidisciplinaridade. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2015.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa** – Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, N°3, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 20 de junho de 2023.

SILVA, Eliane Souza da. **Formação de professores e o uso das geotecnologias no ensino-aprendizagem de Geografia.** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SILVA, José Rafael Rosa da. **As tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia: formação e prática docente.** 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia/MG, Uberlândia/MG, 2015.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação.** Em Aberto, v. 12, n. 57, 2018.

**II PARTE**  
**RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

# CAPÍTULO 20

## SEMANA DE INTERAÇÃO, ARTE-EDUCAÇÃO E CULTURA DA EJAI NA CIDADE DE CAXIAS - MARANHÃO

[Eva Tôrres Corrêa](#)  
[Gilberto Medeiros Teixeira Júnior](#)  
[Jôse Silva Trindade](#)

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional N° 9394/96 reafirma o direito à Educação Básica de Jovens e Adultos adequado às condições desta e sublinhando o dever público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Conselho Nacional de Educação, 2000) definem a EJA como Modalidade de Educação Básica e direito do cidadão, afastando – se das ideias de “compensação, suprimento” e assumindo a noção de “reparação, equidade e qualificação”, o que representa uma imensa conquista e avanço na educação.

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos está assegurada pelo artigo 208 da Constituição de 1988, esta afirma o dever do Estado com a educação para todos os cidadãos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade adequada, garantindo oferta de ensino flexivo e adaptada à condição do aluno.

Os educandos dessa modalidade encontram inúmeras dificuldades para permanecerem na escola e concluir a Educação Básica. Então, é relevante promover ações que incentivem o fortalecimento destes na escola, e uma dessas ações é exemplificada pela realização da Semana de Interação, Arte-Educação e Cultura da EJAI. Sendo assim, o presente relato é de suma importância, pois traz discussões sobre as vivências na EJAI fundamentadas por autores como Arroyuo, Magalhães Prestes, entre outros.

## 2 SABERES E VIVÊNCIAS

Pensando em promover debates acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, a Prefeitura de Caxias por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia – SEMECT e da Coordenação de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – CEJAI, realizou nos dias 04, 05, 06 e 11 de dezembro de 2023 a **Semana de Interação, Arte e Cultura da EJAI**, que teve como objetivos: valorizar os saberes e vivências trazidas pelos alunos no processo educacional; melhorar a autoestima; enaltecer seus esforços e conquistas; incentivar os educandos a dar continuidade aos seus estudos e ainda, compartilhar os saberes e oportunizar o trabalho dos profissionais da EJAI, buscando a equidade e a garantia do direito constitucional à educação para todos, reafirmando o poder de transformação social dessa modalidade de ensino, como prevê a Constituição de 1988:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015). (Constituição, 1988, p. 19)



No dia 04 de dezembro, no Caxias Shopping Center, o evento teve início com a exposição fotográfica “Olhares da EJAII”, composta por 25 fotos com imagens captadas por professores, gestores e coordenadores da EJAII e que mostraram o cotidiano dos alunos e profissionais em sala de aula. A exposição foi uma ação que suscitou emoção no público presente, uma vez que exaltou o potencial dos alunos do EJAII e o empenho de nossos profissionais em seu desejo de proporcionar o melhor ao seu alunado.

A programação seguiu com os alunos das escolas convidadas UIM Professor Arlindo Fernandes de Oliveira, UIM Coelho Neto, Escola Comunitária Tia Edna e Escola Comunitária São Francisco de Assis. O corpo docente e discente das instituições foi encaminhado para uma sala de cinema e lá tiveram a oportunidade de assistirem à uma sessão de filme. Foi gratificante perceber o encantamento do público uma vez que a grande maioria nunca havia tido acesso àquela manifestação artística e cultural, considerando que:

o cinema, enquanto linguagem artística e como espaço de relações sociais de lazer e de entretenimento, encontra-se em uma situação de destaque no campo cultural. Entretanto, o acesso é relativamente limitado apenas às pessoas dotadas de melhores condições financeiras. O alto investimento necessário para ingresso, gastos com deslocamento, entre outras atividades pertinentes ao evento “ir ao cinema”, afasta as pessoas das camadas populares dessas alternativas de entretenimento e de lazer. (Magalhães, 2015)

No segundo dia de evento fomos presenteados com a extraordinária palestra da Professora Doutora Franc-Lane, cujo o tema abordou a Constituição do Sujeito na perspectiva da Teoria Histórico - Cultural. Na oportunidade a profissional explicou todas as características do Sujeito de acordo com as teorias pedagógicas com ênfase nos sujeitos da EJAII. A discussão se mostrou extremamente relevante, pois como afirma Maheirie:

A partir de uma perspectiva histórico-dialética, todo sujeito se constitui como ser social, histórico, produto e produtor do contexto no qual está inserido. Este enfoque é, portanto, relacional, ou seja, considera que o sujeito se constitui na relação com as pessoas, com a natureza, com as condições de partida, numa dimensão que envolve passado, presente e futuro (Maheirie, 2004, p.40)

Em seguida, na Escolinha Tia Joana, o enfermeiro Nando Fernandes falou sobre “ Terapia, Qualidade de Vida e Saúde Mental na Terceira Idade” e nos ensinou através de uma oficina, a Ginástica para o Cérebro. Aos alunos, foram ofertados ainda diversos serviços de saúde, tais como: aferição da pressão arterial, testes rápidos de HIV, Hepatites B e C e atualização da carteira vacinal, todos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Saúde.

Ainda sobre qualidade de vida do idoso, Vieira (1996) afirma que alguns fatores favoráveis como aceitar mudanças, prevenir doenças, estabelecer relações sociais e familiares positivas e consistentes, manter um senso de humor elevado, ter autonomia e um efetivo

suporte social contribuem para a promoção do bem-estar geral do idoso e, conseqüentemente, influenciam diretamente numa melhor qualidade de vida.

Em 06 dezembro foram realizados dois eventos concomitantes na escola UIM Antônio Edson Rodrigues, sendo proferida a palestra com o Professor Especialista Antônio Marcos intitulada “ O ensino de Matemática no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI”. O Professor destacou a importância de ensinar Matemática por meio de aulas práticas, relacionando os conteúdos com a realidade dos alunos, evitando abstrações e potencializando o processo de ensino-aprendizagem, pois como afirma a BNCC:

Na Educação de Jovens e Adultos, a Matemática deve integrar um papel formativo, referente ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento e um papel funcional, voltado à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas em diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2002).

Logo depois, tivemos as oficinas Pretitudes e Beleza com o Grupo Crespos e Cacheados, onde foi exaltada a importância da valorização das raízes negras e do seu empoderamento através de confecções de turbantes e pinturas nos rostos e corpos dos participantes. Segundo os autores Correa, Júnior e Carvalho (2022), a educação é o elemento propulsor para a mudança e a possibilidade de reeducar o olhar pedagógico sobre o negro e a negra.

A representação do corpo negro no espaço escolar, assim como estratégias pedagógicas que promovam e contemplem as diversas raças e etnias podem constituir uma educação efetivamente antirracista a favor de uma sociedade igualitária, capaz de construir representações positivas tanto para os negros e negras quanto para os demais grupos étnico-raciais. As ações desempenhadas na educação comprometida com as relações étnico-raciais são essenciais para o incentivo às escritas futuras, para que além das dores, apresentem anúncios e relatem experiências antirracistas vividas e apreendidas no ambiente escolar.

Na escola UIM Leôncio Alves de Araújo foi ministrada a extraordinária palestra com a professora mestranda Miramar Almada Lima sobre o tema “A Leitura e a Escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. A professora enfatizou a importância da alfabetização dos alunos da EJAI como a realização de um sonho que muitas vezes passa anos adormecido, e, sobretudo a importância de saber ler e escrever como meio de inclusão social. De acordo com Prestes:

Muitas pessoas tiveram o direito à educação negado na infância e na adolescência; essa privação do direito, independentemente da idade, mostra que esse direito é, ainda hoje, desigualmente usufruído. A educação fundamental é direito de todos e sua universalização é urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência com aprendizagem na escola. (Prestes, 2009, p. 8)

Ainda tivemos uma ação promovida pelo SENAC, oferecendo serviços de corte de cabelo e sobrancelhas, com o objetivo de elevar a autoestima dos alunos. E a noite foi finalizada com o belíssimo show de Alencar Egeu, proporcionando momento de descontração, alegria e cultura para os presentes. Para encerrar a Semana de Interação, Arte-Educação e Cultura da EJAI, no dia 07 de dezembro foi realizada a Exposição e Mostra de Trabalhos da EJAI e EJAI- PRO: currículo Integrado na Educação para formação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores.

Esse evento teve início com a composição da mesa por autoridades políticas e educacionais representadas por gestores, professores e alunos da EJAI. Algumas gestoras foram homenageadas como “Gestora Escolar Amiga da EJAI” pelos importantes serviços prestados na Gestão Escolar da Modalidade Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI. Houve ainda a apresentação do Coral Intergeracional, sob a Coordenação da Professora Deusimar Serra. Todos os participantes receberam Menção Honrosa, concedida pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesse mesmo ambiente algumas escolas apresentaram trabalhos por meio de estandes: a UIM Antenor Gomes Viana e a UIM Marly Sarney Costa mostraram ações para superar o abandono e a evasão escolar como o Projeto Adoção Solidária e o sorteio de cestas básicas, entre os alunos mais frequentes, considerando que:

Compreendendo que a função da escola é tornar efetivas as ações práticas de combate a evasão escolar, sendo essencial identificar as causas que estão levando os alunos a abandonar as salas de aula e criar soluções possíveis para redução do problema é necessário refletir sobre estratégias eficazes para combater a evasão no contexto da EJA. (Oliveira e Pereira, 2021)

A UIM Joaquim Francisco expôs como ocorre a EJAI-PRO, destacando os cursos de Operador de Caixa e Operador de Microcomputadores que já foram ofertados aos alunos em parceria com o SENAC. O Colégio Municipal Antônio Rodrigues Bayma destacou as Mulheres na EJAI, mostrando alunas que são vendedoras, empreendedoras, costureiras, bordadeiras, artesãs, design de moda entre muitas outras profissões, pois é válido destacar que:

A EJA representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de poder melhorar suas condições de trabalho e renda, proporcionando autonomia e realização na medida em que possibilita a inserção nos espaços de socialização que se ampliam ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo por meio da educação. (Palácios; Reis e Gonçalves 2017).

Também havia um estande dedicado às escolas UIM Leôncio Alves de Araújo, UIM Flora Alves de Andrade e EC Presidente Domingos Machado por se destacarem com seus

trabalhos na FLICT 2023, com painéis ilustrativos de trabalhos e maquetes construídas pelos alunos de pontos turísticos da cidade, varal de poesias e outros.

A UIM Prefeito Ezíquio Barros Filho apresentou o Varal Escrevivências com as histórias de vidas de alguns alunos; o Colégio Santo Antônio trouxe a Colcha de Retalhos de Sentimentos, onde por meio da pintura, eles puderam demonstrar seus sentimentos, como gratidão, felicidade e saudades. E a UEM Zeferino Borges da Cunha demonstrou um pouco da história e cultura da localidade Sussuarana, com a construção de uma casa de palha, artefatos típicos, utensílios, objetos e alimentos da região. E para finalizar esse grandioso evento, ocorreu o baile “Cabelos Prateados” ao som do cantor Walter Sander que proporcionou dança, alegria e diversão a todos os envolvidos.

### 3 CONCLUSÃO

Dessa forma, a Semana de Interação, Arte-Educação e Cultura da EJAI atingiu seus objetivos, pois alcançou um grande número de pessoas diretamente e indiretamente por meio das mídias como TV e redes sociais, provocou debates sobre a EJAI, exaltou os conhecimentos e vivências dos alunos, os trabalhos dos professores e demais profissionais da EJAI.

Além disso, compartilhou saberes, promoveu inclusão social, respeito a pessoa idosa, alertou sobre os cuidados com a saúde física e mental, elevou a autoestima, valorizou a cultura preta na luta contra o preconceito racial, enalteceu o empoderamento feminino, proporcionou momentos culturais com coral, cordel, cinema, músicas, dança, com alegria e descontração. É importante que tudo isso seja reverberado, a fim de que todos conheçam o poder de transformação social da EJAI.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 11, RAAAB; abr. 2001.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16,ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 maio de 2000, 68 p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Introdução. Brasília, DF: MEC, 2002.

CORREA, Adriana; JÚNIOR, Paulo e CARVALHO, Érica. **Quando a representatividade importa: Reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e Educação Básica.** Práxis Educativa. Vol. 17. Ponta Grossa, 2022.

MAGALHÃES, Dias Vanessa. **A Importância do cinema como lazer popular e as suas formas de inclusão.** TCC. Do Centro de Estudos Latino-Americanos de Cultura e Comunicação (CELACC).

MAHEIRIE, K. (2002). **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade.**

OLIVEIRA, Francilene; PEREIRA, Henrique, 2021. **Estratégias para combater a Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos.** Minas Gerais, 2021.

PRESTES, E. M. da T. **A relação entre educação de jovens e adultos e as propostas de desenvolvimento na América Latina e Caribe: comentários a partir da VI CONFITEA.** Revista FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador. Nº especial. jul. 2009.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. **A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade.** Ver. Ed. Popular. Uberlândia, v 16 p-104 -121 set/dez 2017.

VIEIRA, E. B. **Manual de Gerontologia: um guia prático para profissionais, cuidadores e familiares.** Rio de Janeiro: Revinter, 1996

# **CAPÍTULO 21**

---

**ONDE ESTÁ A EDUCAÇÃO - REFLEXÕES,  
PROVOCAÇÕES E SUGESTÕES PARA UM NOVO  
MOMENTO SOCIOEDUCATIVO: CONSIDERAÇÕES  
PÚBLICAS SOBRE EXPERIÊNCIAS  
PARTICULARES**

[Edmilson Sanches](#)

## 1 INTRODUÇÃO

**L**embro-me bem, muito bem.

O Ginásio Duque de Caxias (do Projeto Bandeirantes) ficava, naquela época, em cima do Morro do Alecrim, o outeiro onde estão as icônicas ruínas do quartel de polícia mandado construir em 1840 pelo militar fluminense Luís Alves de Lima e Silva, então presidente e comandante das armas da província do Maranhão – e depois patrono do Exército Brasileiro (1962) e, de 1841 a 1869, barão, marquês, conde e finalmente duque de Caxias, em homenagem exatamente à cidade que fora um dos palcos principais da Balaiada, revolta popular e social que ele, Luís Alves, debelara.

A Escola estava sob o comando da professora Maria do Rosário Pereira Rosa, diretora, e da secretária Márcia Maria Moura. Terminadas as aulas de cada dia, nós alunos meninos púnhamo-nos a pé ora por uma, ora por outra das descidas do Morro, ainda não urbanizadas, todas elas arriscadas, cheias de piçarra, erosões nas encostas barrancosas e, no chão, mato e lixo, muito lixo. Em um desses itens de lixo, uma garrafa quebrada, inadvertidamente me feri, tendo levado um corte no “cabelouro” (tendão ou ligamento) do calcanhar de Aquiles, pouco acima do tornozelo. Um colega de sala, o Benedito Feitosa Neto, que morava ali perto, no Pé da Ladeira, levou-me às pressas em uma bicicleta até o Pronto-Socorro, aquele que ficava ali mais perto da Estação da Estrada de Ferro. Recuperei-me.

Creio ter sido em uma dessas descidas do Morro do Alecrim que achei um lápis e o levei para casa. A tinta da história desse lápis é uma das mais indelévels que minha memória criança registrou, tão fundamentada que até hoje dessa história não preciso fazer esforço para me lembrar, pois ela, como moldura e verniz, circunda e dá “tom” a muitos atos de minha vida...

## 2 O LÁPIS

Como era de hábito, quando eu chegava da Escola deixava o material em uma mesinha. Logo depois, D<sup>a</sup> Carlinda Orlanda Sanches, minha mãe (linda até no nome...), chegava, examinava os livros, os cadernos, espalhava levemente os lápis de cor, a caneta, os lápis... “Os lápis”, não! “O” lápis.

--- De quem é esse outro lápis aqui, Edmilson?

--- Achei na descida do Morro, mãe.

--- Pois amanhã meu filho o devolva para a professora ou diretora, porque alguém perdeu esse lápis. Meu filho não precisa de dois lápis. Sua mãe é pobre, mas tem condição de comprar um lápis.

E, suavemente sábia e ternamente severa, encerrava a “conversa”:

--- *E não faça sua mãe ir à Escola para saber se MEU FILHO [mamãe carregava no “meu filho”] devolveu o lápis. Lembre-se: O que é seu, é seu; o que é dos outros, é dos outros.*

Brincando e falando sério: Precisava de Escola quem tinha uma mãe zelosa assim? Precisava de outras aulas quem teve uma “criação” assim? (Isso no tempo em que “criação” era a verdadeira, original e natural Educação e significava, da parte da criança, ter temor a Deus, respeito aos mais velhos, obediência aos pais, dedicação aos estudos e -- quando isso ainda não era “crime” ...--, colaboração nos serviços domésticos e até realização de tarefas ou trabalhos para ajudar nas despesas da casa? Eu, por exemplo, com uma precoce inteligência, ali dos cinco, seis anos, a até os oito ou nove anos, vendia na porta principal do Mercado Municipal (hoje a Prefeitura) molhos de alface, cebolinha e coentro, plantados e colhidos por minha mãe e tias em canteiros de fundo de quintal e colocados em disposição dentro de uma bacia de alumínio. Após a venda, e autorizado desde a saída de casa, me dirigia para a banca do melhor mingau de milho (“chá de burro”) e do mais gostoso bolo “orelha”, de arroz, marronzinho, de abas ultracrocantes, feitos por D<sup>a</sup> Teresa Capão, mulher sempre arumadíssima, sempre cuidadosa, que se dirigia a mim -- um “cotoco” de gente, com aquela bacia levada às costelas --, e me atendia carinhosamente (ela e também uma auxiliar dela, moreninha). Era um paraíso degustar aquele mingau e aquele bolo!...).

### **3 EDUCAR É LEVAR O OUTRO A DESVELAR-SE**

O processo de Educação é um processo de Comunicação. Como se sabe, em um processo de Comunicação há, no início, estimulado por uma necessidade ou um dever, o Emissor e sua Mensagem, e, no final, estimulado (ou não...) por um desejo, o Receptor e seu *Feedback* (o retorno ou resposta à emissão da Mensagem). No meio disso, há o Canal, o Código, o Referente, o Ruído...

Pois bem: No processo de Educação, independentemente do esforço e boa vontade do Educador/Emissor, da normalidade e qualidade da Mensagem, do Canal, Código etc., a Educação ou o Ensino ou a Aprendizagem só se dá com autorização... do Aluno/Receptor. A Educação é um ato de permissão do Aprendizente – aquele que, primeiro, *apreende* e, logo em seguida, e se quiser, *aprende*.



Portanto, o ato (falho) de *não aprender* não é culpa do professor (ressalvados os evidentes casos de má didática, pouco domínio da matéria, inadequadas condições emocionais e coisa e tal).

Até a Etimologia e Filologia confirmam o protagonismo do ato de aprender, que é bem anterior, em séculos, ao ato de educar: “aprender” é verbo do século 13; “educar” só aparece no século 17, quatro centúrias depois. Em um cabível exercício de pseudoetimologia, dir-se-ia que “aprender” teria origem no prefixo de negação “a-” e, sem mais delongas, o verbo “prender”. Portanto, “aprender” equivaleria a “não prender”, ou seja, *aprender é libertar-se*.

Mas, repondo a verdade etimológica, “aprender” é verbo de bonita origem, verbo de cultura... e de cultivo. Sim, como tantas outras palavras, “aprender” também veio da Agricultura. Já viu ou ouviu falar na planta trepadeira hera, que vai crescendo se apoiando, se *prendendo*, em outro vegetal ou muro ou cerca ou barranco? Bingo! “Hera”, em latim, é “*hedera*”, que deu o verbo “*hendere*”, com o sentido de se agarrar em algo para crescer. Como a hera vai crescendo e vai pra frente, em latim “pra frente” escreve-se “*prae-*” (ou “*pre-*”). E como a hera vai junto com ou junto a outra planta ou à cerca ou ao muro etc., a palavra “junto”, em latim, escreve-se “*ad-*” ou “*a-*”. Assim, juntem-se “*a-*” mais “*pre-*” mais “*hendere*” e temos “*aprehendere*” (aprender), com o sentido (meu) de “agarrar (as informações, o conhecimento) e ir pra frente”.

Por seu lado, a palavra “educar”, mais “jovem” que “aprender”, está nesse mesmo ramo e rumo. “Educar” é verbo latino que vem de “*ex-*” (ou “*e-*”), com o significado de “para fora”, e “*ducere*”, que significa “conduzir”. Ou seja: educar é “colocar”, “conduzir”, “botar”, “pôr” para fora. A mensagem do emissor, isto é, as aulas do professor, propriamente não ensinam, mas, sim, *estimulam* o receptor/aluno a, por sua decisão, colocar para fora os conteúdos potenciais que o habitam, que se juntam e se misturam aos conteúdos ou aulas ou mensagem do professor e nesse processo elaboram-se e reelaboram-se -- e, como a hera, vai crescendo para a frente... Lindo, né? As palavras têm, mesmo, poder... No princípio era o Verbo...

Como se vê, Educação, como processo de aprendizagem, é um ato de o receptor “conduzir para fora”, e, como ato sociopolítico, é processo de estabelecer condições para que o receptor que aprende amplie sua criticidade... e deixe de ser “conduzido”. Contribuir para que outro, consciente e criticamente, comece e mantenha seu desvelar-se é o sétimo céu da Educação / do Educador.

## 4 QUANDO A EDUCAÇÃO COMEÇOU A SE PERDER

Antigamente, em Roma, os reis ou imperadores tinham, em sua segurança, aqueles soldados enormes, geralmente mercenários, que infundiam “respeito” naqueles que tentavam se aproximar do governante máximo romano. Esses soldados e suas armas e armaduras não eram guarda-costas; eles eram, por assim dizer, guarda-laterais, pois ficavam ao lado do rei e, quando necessário, ambos, um à esquerda e outro à direita, faziam um “X” com suas lanças, à frente do rei, para avisar a um atemorizado visitante para que se mantivesse a determinada distância.

Por ficarem ao lado do rei, isto é, por estarem nas laterais de Vossa Majestade, os guarda-laterais se chamavam “*lateronis*”. Quando acabava o turno, os “*lateronis*” saíam, passavam por alguma feira romana e iam pegando nas bancas ou dos vendedores os produtos que lhes interessavam... sem pagar. Quem haveria de reclamar ante aquelas marras de homens brutos, mal-encarados, armados de espadas, lanças e sabe lá Deus o que mais? Abrir a boca, só se fosse para dizer: “ -- Seu soldado, pode levar essas frutas aqui também, são muito boas, os senhores vão gostar...”.

Os “*lateronis*” faziam isso porque eram maus... e porque estavam ao lado do Poder. Foi assim que a palavra “*lateronis*” teve seu sentido ampliado, seu significado deturpado, passando de “pessoa que está em uma posição lateral” para “pessoa que pega sem pagar”, “pessoa que rouba”. Aí, quando veio para a Língua Portuguesa, o latim “*lateronis*”, como é normal no processo de aportuguesamento, perdeu o “e” (ficou “*latronis*”) e, também natural no processo, o “t” virou “d” -- ficou “*ladronis*”. Sim, “ladrão”.

É desse jeito, a partir de relações com o Poder / com a Política, que uma humilde palavra, que só queria estar ao lado de alguém, foi forçada a ser o que na origem não era -- uma criminosa. Não é sem razão que os do Povo generalizam e chama de “ladrão” a tudo quanto é de políticos, a todos que estão nos Poderes...

A Educação começou a se perder quando, na origem, deixou de ser assunto de educadores para ser massa de modelagem de políticos. E sem essa de livrar a cara dos tais representantes do povo. As manchetes estão aí. A CGU (Controladoria Geral da União) relata isso. O TCU (Tribunal de Contas da União) registra isso. O MP (Ministério Público) denuncia isso. A PF (Polícia Federal) investiga isso. A Justiça (ah!, a Justiça...) às vezes julga e sentencia isso.

Recentemente, em janeiro de 2024, Justiça, Imprensa e até a Agência Brasil, do Governo Federal, denunciaram/divulgaram com merecido alarde o desvio, por prefeituras

pobres do Maranhão, de nada mais, nada menos do que algo em torno de R\$ 2 bilhões de reais, isto só da Educação, isto só do Programa de Educação de Jovens e Adultos, o EJA. Sem pena nem dó, os modernos “*lateronis*” -- que estão não somente *ao lado* mas *no centro* do Poder -- mantém na pobreza educativa a terra em que nasceram, um Maranhão cuja Educação tem sofrido mais do que sovaco de aleijado em muleta nova, amargando uma taxa de analfabetismo de 12%, uma vergonha nacional, pois a média estadual do País é de 5%.

E nem ameniza o fato de, em qualquer ano que se pesquise, as denúncias e confirmações de desvios grassarem sem nenhuma graça por todo o País, a ponto de, em dezembro de 2016, o “*site*” do Senado Federal reproduzir que “*70% DOS DESVIOS NAS CIDADES AFETAM A SAÚDE E A EDUCAÇÃO*”. Definitivamente, os recursos não estarão integralmente ao lado da Educação enquanto ladrões estiverem ao lado -- e no centro -- do Poder...

## **5 DEIXEM OS ESTUDANTES ESCORREREM POR ENTRE AS ESTANTES**

Sou presidente de honra de Conselho Municipal de Educação e por anos fui secretário e subsecretário municipal de pastas como Desenvolvimento Integrado, Comunicação, Cultura, Governo e Projetos Estratégicos de cidade quatro vezes maior em Economia (PIB – Produto Interno Bruto) do que minha cidade natal, Caxias.

Na Secretaria de Cultura, eu tinha sob minha responsabilidade a Biblioteca Municipal. Depois de algumas visitas a essa Unidade da Secretaria, chamei a diretora e apresentei-lhe meu “*mandamus*”: tomasse ela providências para extinguir o -- ousou dizer -- ridículo sistema de atender em balcão às solicitações dos alunos e, retirado o balcão, deixar os estudantes e outros consulentes fluírem por entre as estantes e tatearem lombadas, acariciarem capas, entreabrirem páginas... Claro, estando os funcionários atentos para um auxílio, uma orientação, um cuidado no manuseio.

Instrumento auxiliar do processo educativo, uma biblioteca não pode erguer um muro entre ansiosos olhinhos e mentes e os objetos dessa ansiedade, os livros. Se há itens bibliológicos que exigem mais cuidado ou refinamento em seu manuseio, como edições raras ou antigas, livros mais desgastados, mapas, fotografias e outras peças, que sejam esses itens guardados em acervo à parte, para manipulação apenas com acompanhamento e com as devidas precauções tão comuns (máscara, luva, adequado ambiente e iluminação etc.).

Com alguma alegria contida, verifiquei que, quase trinta anos depois, a biblioteca pública municipal de Imperatriz, segunda maior cidade do Maranhão, ainda mantém estudantes e estantes lado a lado, ou melhor, frente a frente, só intervindo os servidores quando os alunos e outros pesquisadores os solicitam. Uma nota de orgulho: a biblioteca

pública municipal imperatrizense leva o nome do caxiense Osvaldo Ferreira de Carvalho, meu ex-professor, meu conterrâneo e sempre amigo, falecido lá na “Princesa do Tocantins”, onde formou gerações como docente universitário.

Essa experiência, de deixar navegar por entre as estantes os estudantes, tem também sua gênese em Caxias: quando eu estudava o Ensino Fundamental no “colégio do Dr. Marcello Thadeu de Assumpção”, o Coelho Netto, e no Duque de Caxias / Bandeirantes, sempre frequentei a Biblioteca Pública Municipal caxiense, que ficava ali na Rua Aarão Reis, em prédio de dois pavimentos: embaixo, as estantes carregadas de livros; e, no pavimento superior, mesas e quadros de pinturas. Está aí, ainda vivo e lúcido, aposentado em Teresina (PI), o bibliotecário da época, o Inocêncio Gomes, morenã empertigado, todo perfumado, bem vestido, na panca.

Ao lado da Biblioteca, bem na esquina e no mesmo prédio, havia um apertado e bem frequentado ponto de venda da antiga FENAME, a Fundação Nacional do Material Escolar, que vendia livros grandes a preços pequenos e cadernos grossos a preços delicados. Por trás, no beco que une à Rua Dr. Berredo, havia um escritório onde todo mês eu ia buscar gratuitamente exemplares do “Jornal do Mobral”. Papel com letras, quase nunca eu dispensava...

Então, na Biblioteca caxiense, não havia qualquer restrição para qualquer um que entrasse naquele temp(l)o. Nada de pedir um livro (a não ser como orientação): eu pelo menos entrava, acariciava, manuseava e lia exemplares das enciclopédias “Delta Júnior”, a “Delta Larousse” de capa marrom, mais antiga, a “Delta Larousse” de capa verde-claro, mais recente; o “Tesouro da Juventude”; a coleção de Monteiro Lobato; os “Irmãos Corsos”, de 1844, de Alexandre Dumas; as “Vinte Mil Léguas Submarinas”, de 1870, e outras obras de Julio Verne.

Quem diria que a criança que ali estava autonomamente aprendendo anos mais tarde estaria aquilo mesmo aplicando, “ensinando”, orientando, aperfeiçoando... Fluir por entre as estantes, voar por dentre os livros.

Educação (também) é isso.

## 6 BRASIL, MEU PAÍS, BERÇO ESPLÊNDIDO

--- *“O vértice da Humanidade será o Brasil”.*

Disse Walt Whitman (1819--1892), jornalista, poeta e ensaísta, nascido nos Estados Unidos.

--- *“A civilização superior do amor nascerá no Brasil”.*

Quem disse foi Rabindranath Tagore (1861–1941), poeta, romancista, músico e dramaturgo, nascido na Índia.

--- *“O único lugar onde a Justiça e a Liberdade poderão aflorar juntas é o Brasil”.*

Quem escreveu foi Jacques Maritain (1882–1973), filósofo, pedagogo, escritor e diplomata, nascido na França.

--- *“Dizem que em algum lugar, parece que no Brasil, existe um homem feliz”.*

Quem ouviu dizer isso foi Vladimir Maiakovski (1893–1930), o grande e revolucionário poeta e dramaturgo, nascido na Rússia.

--- *“Brasil, o país do futuro”.*

Esse e/terno “carimbo” acerca do nosso País é das mãos e mente de Stefan Zweig (1881–1942), escritor, romancista, poeta, dramaturgo, jornalista e biógrafo, nascido na Áustria.

Brasil tem de continuar a ser um berço esplêndido para nele se nascer, mas não para nele, terna e eternamente, ficar-se deitado... Pois o que tem que movimentar-se é a Nação, a gente. O Território, esse há de continuar fixo, sustentando os passos e passadas de um Povo que tem desejo -- e deveria ter pressa -- de chegar à justa condição que há muito lhe foi reservada e ainda não foi conquistada.

O que deu nessa meia dezena de grandes humanistas de todo o mundo para acreditarem tanto em um país que não era o deles? O que falta em nós para transformarmos em realidade o que outros desejaram em sonhos e palavras?

E o que Educação tem a ver com isso?

## **7 CONHECIMENTO, RIMA - RICA - DE DESENVOLVIMENTO**

Imagine dois países. O primeiro, com vulcões ativos, tufões, maremotos, terremotos, solo infértil, irregular, e subsolo rico. O outro, sem vulcões, sem maremotos nem terremotos, solo fértil (onde, “em se plantando, tudo dá”), subsolo riquíssimo. Alguém que tivesse dinheiro disponível, iria investir em qual desses países?

Em princípio, a resposta para a pergunta do primeiro parágrafo é a de que se deve investir no segundo país, que está melhor dotado em termos de características naturais, sem as “asperezas” edafológicas (solo) e sem os sobressaltos climáticos e atmosféricos do primeiro país, onde, aparentemente, o investimento parece não assegurar o retorno.

Pois bem. Com todas as pré-condições contrárias listadas no início, o primeiro país atingiu altíssimo nível de desenvolvimento. Aquele país é o Japão. Com as melhores pré-condições naturais, o segundo país – o Brasil – ainda não conseguiu entrar para o clube dos países desenvolvidos. O Brasil, territorialmente, é mais de vinte vezes maior que o Japão. Tamanho é documento?

E por que a República Federativa do Brasil ainda não chegou “lá”? Qual foi o elemento diferenciador entre um e outro país, a ponto de o Japão ser considerada a terceira maior economia do mundo e o Brasil ainda ser tratado como uma nação de terceira categoria, isto é, de Terceiro Mundo?

A diferença reside no mesmo elemento, aliás, no único elemento que pode fazer toda e qualquer diferença na face da Terra e em qualquer parte do Universo: a pessoa, o ser humano.

Em termos de negócio, a nossa cultura nos remete logo para pensarmos e falarmos a língua do pê (P): PREÇO, PRODUTO, PATRIMÔNIO, PRAÇA (ou PONTO-DE-VENDA), PROCESSO. Não priorizamos o “P” de PESSOA.

A Pessoa é o único elemento da natureza que pode criar uma “outra natureza”: a CULTURA. Cultura é a intervenção do ser humano na natureza. Por exemplo: quando corta uma árvore e a transforma em móvel, quando lapida uma pedra e a transforma em objeto cortante ou em joia, quando transforma o barro em tijolo, o couro em vestuário, a lã em cobertor, o ser humano está fazendo cultura, pois (inter)feriu (n)a natureza: a pessoa tirou as “coisas” do seu estado natural e, mediante seu conhecimento, sua habilidade, deu a elas uma nova forma, um outro uso ou utilidade, uma diferente característica. No princípio, tudo era “natura”; com o homem, veio a “cultura”. E, com a evolução do fazer cultural, apareceram as relações de Poder.

No início, tinha poder quem era forte, fisicamente falando. O poder estava na FISILOGIA da pessoa. Isso era natural, melhor, vital: o ser humano primitivo tinha de dispor de boa compleição física e força suficiente para ir à luta, à caça de animais cuja carne lhe fornecesse alimento, a pele, vestimenta, e os ossos, peças de utilidade doméstica ou bélica.

Com a evolução, o poder se transferiu para as relações de consanguinidade. Se alguém era filho de rei, um dia monarca também seria. Portanto, o poder era transferido pela HEREDITARIEDADE, passava de pai para filho.

Depois, veio o CAPITAL, o dinheiro. O poder é daquele que domina os meios de produção. Com dinheiro, compram-se ou fabricam-se até mesmo outras formas ou símbolos de poder – poder político, por exemplo.

De uns tempos para cá, está tomando ou dividindo os espaços de poder um outro elemento: o CONHECIMENTO. Quem tem conhecimento, tem poder.

O conhecimento é um poder com características muito especiais: é intangível, ou seja, não se pega, não se vê; não há a garantia de que se transfere de pai para filho, como no poder hereditário; e, tampouco, pode ser comprado pelo capital (nada assegura que um beócio com rumas de dinheiro chegue a sábio).

O conhecimento não está, pois, na aparência, na exterioridade. O conhecimento, como grande “arma” do desenvolvimento, é “uma porta que só se abre por dentro”. Só a própria pessoa, apenas ela, decidirá se quer desenvolver esse poder. Só o ser humano dirá quando, como, onde, por quê e para quê.

## **8 CONCLUSÃO**

O lápis que minha mãe mandou devolver... A educação como ato de autopermissão... Os desvios deseducativos -- e criminosos -- do Poder... A liberação, nas bibliotecas, para estudantes navegarem entre rios de estantes... As palavras de crença, desejo e esperança de estrangeiros sobre o nosso País... As pré-condições nefastas de um território que não impediram um povo de ser educado, grande e rico e, do outro lado, as condições fartas e férteis que não foram suficientes para desinfelicitarem um povo alegre, humano e trabalhador... – tudo isso e muito mais têm a ver com a Educação. Sem “ismos” nem polisilabismos. Sem o cansaço de textos tecnoburocráticos feitos para ilustrarem currículos de autores e não modificarem em nada a situação de alunos.

Educação! Educação! Quantas injustiças se cometem em teu nome!...

Educação, onde estás?

# **CAPÍTULO 22**

---

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: EFETIVAÇÃO DE UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO INTERNA**

[Maria Celina Bacelar Oliveira](#)

[Maria Edna Silva Pereira Oliveira](#)

[Yolanda Maria Ribeiro Ramos](#)



## 1 INTRODUÇÃO

Pelo caminho da narrativa construímos e entendemos a vida humana, ela está em toda parte, no cotidiano, nas ciências, no cálculo e na arte. Estamos sempre em torno de um enredo, de uma história contada, relatada, que projeta significados.

Pela amplitude do poder direcionado à narrativa, orquestraremos essa categoria como metodologia de pesquisa por meio do relato de experiência. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada é entendida como uma forma de compreender o fazer docente enquanto experiência humana.

Trata-se de um estudo de histórias vividas, contadas, relatadas, rememoradas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p.18). Dessa forma, a presença da narrativa preenche a vida, que se faz marcada no tempo e no espaço.

Assim, com o intuito de compartilhar uma experiência pioneira realizada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Caxias-MA - SEMEDUC, por meio da Coordenação de Língua Portuguesa, no ano de 2015, mediante o componente curricular de Língua Portuguesa, buscamos registrar de forma mais sistemática o desenvolvimento de um trabalho que à época mobilizou o corpo escolar tornando-se uma produção coletiva, pois essa experiência contou com a adesão dos variados pares e gerou perspectivas positivas no contexto de sua execução, visto que produziu contribuições significativas para o exercício da docência e que estava voltado à prática docente-discente, haja vista que a construção do conhecimento escolar é derivada do movimento prática-teoria-prática - *práxis* - uma vez que a prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada (Saviani, 2008), pressuposto necessário para compreender o processo educativo.

O trabalho se constituiu na elaboração de uma sistemática de avaliação interna destinada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas escolas da sede e do campo.

O processo de construção desse trabalho, bem como sua equipe elaboradora, composta pelas professoras Maria Edna Silva Pereira Oliveira, Yolanda Maria Ribeiro Ramos, Maria Celina Bacelar Oliveira, Elizabeth Maria Monteiro Lustosa, passaram recorrentemente por autoformação por meio de referenciais teóricos como Bakhtin (2006), Magda Soares (2002), Evanildo Bechara (2000), Carlos Faraco (2001), Cristóvão Tezza (2001), Leonor Lopes Fávero (2001), José Luiz Fiorin (2009), estudiosos da língua na perspectiva dialógica, bem como,

referenciais pedagógicos que colaboraram para compreensão do processo ensino-aprendizagem, como Dermeval Saviani (2008), Vygotsky (1994), Paulo Freire (2001), Lígia Martins (2007), entre outros, além da apropriação dos referenciais curriculares e ementários que norteavam o trabalho pedagógico da rede municipal.

O resultado desse trabalho concorreu para gerar no alunado um sentimento de autonomia e autoperspectiva, tendo em vista a sua ativa participação nas tarefas de sala de aula, diante da ação de resolver as questões propostas pela equipe da Coordenação Pedagógica de Língua Portuguesa. Nessa esteira, Freire (2001, p. 25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e, nesse sentido, a proposta desenvolvida mobilizou os discentes, que eram intensamente provocados a corresponder a essa demanda, pois ela os mobilizou a acreditar na sua capacidade cognitiva de fazer, vislumbrando assim, a importância de aprender de forma mais consciente sobre a Língua Portuguesa.

Assim, a leitura, a análise e a reflexão mobilizavam o planejamento sistemático das ações, até resultar na execução do corpus, cadernos de provas, destinado aos alunos.

## **2 DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A Coordenação de Língua Portuguesa constituída pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA - SEMEDUC, no exercício de 2015, constituiu-se num espaço de saber importante para o eixo curricular do ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista o fortalecimento da prática educativa destinada às turmas de 6º ao 9º anos da rede municipal de ensino, cuja preocupação consistia em mediar em termos qualitativos o ensino e a aprendizagem na área de Língua Portuguesa.

A equipe de coordenação desta pasta contava com um regime de quarenta horas semanais e, dentre outras ações, planejava encontros pedagógicos de área, realizava visitas pedagógicas às escolas, oferecia suportes materiais diversos, como: apostilas, propostas de atividades; mediava e executava as demandas no interior das escolas, coordenava oficinas com foco nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, participava de banca de classificação dos gêneros propostos pela OLP, participava e viabilizava a participação de professores e alunos nas Feiras Culturais, coordenava a reflexão para a escolha de livros didáticos, bem como ficava à disposição no espaço da Secretaria de Educação com o fim de atendimento pedagógico aos professores e equipe gestora escolar, além de manter articulação com as outras coordenações pedagógicas das demais áreas da SEMEDUC.

A Coordenação de Área de Língua Portuguesa também realizava estudos internos considerando as propostas das avaliações externas, os descritores da Língua Portuguesa, instrução, suporte (textos, desenhos, figuras), enunciado da situação-problema e comando, resposta correta, alternativas de resposta, enfim, itens e distratares.

Como um gigantesco desafio para o currículo escolar, o ensino de Língua Portuguesa fundamenta-se nos eixos de prática social da leitura, da escrita, da expressão oral e ainda da análise dos fenômenos da língua, exigindo uma permanente resignificação da prática pedagógica, e, nesse sentido, esse trabalho demandava envolvimento dos diversos agentes, entre eles, a escola, os professores, a coordenação escolar e a coordenação de área.

Dada ao propósito, os professores de Língua Portuguesa eram motivados a investigar, monitorar e intervir sobre sua prática pedagógica. Assim, o trabalho pautava-se na atualização constante por meio da participação em eventos acadêmico-científicos, nacionais e internacionais, para além, mobilizávamos ainda a leitura de livros diversos, revistas acadêmicas e literaturas pertinentes à área.

Um dado importante para a efetivação dos encontros de área era a organização da rotina docente quanto aos dias de trabalho escolar. A Secretaria de Educação assegurava a quarta-feira como dia pedagógico para os professores de Língua Portuguesa, resguardando para esse dia a realização dos encontros e participação dos professores.

A Coordenação de Língua Portuguesa ao assessorar o corpo docente definia e mobilizava ações, metas e estratégias para os professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano das escolas municipais de Caxias, norteando a proposta de trabalho para o ano letivo. A participação desses profissionais nos encontros pedagógicos, assessorados pela Coordenação Pedagógica de Língua Portuguesa, fazia-se imprescindível, pois era nesse espaço de discussão que se provocava reflexões, troca de experiências e buscas por estratégias de intervenção para o trabalho pedagógico.

A referida pasta pedagógica tinha como objetivo a promoção de ações referentes aos aspectos da formação continuada e atividades didático-pedagógicas, que acreditávamos concorrer para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das escolas municipais de Caxias. E para atingir os propósitos da citada Coordenação, eram recorrentes as seguintes estratégias<sup>1</sup>:

1. Inserção da Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

<sup>1</sup> Plano de Ação da Coordenação Pedagógica de Língua Portuguesa - SEMEDUC (2015).

2. Planejamento de ações a partir da Proposta Pedagógica e do livro didático de Língua Portuguesa;
3. Realização de encontros pedagógicos periódicos com professores para estudo da literatura;
4. Estabelecimento de parceria como o Programa Mais Educação – Macrocampo Letramento - para viabilização da participação dos monitores nos encontros pedagógicos de Língua Portuguesa;
5. Realização de atividades em datas comemorativas pertinentes à área de Língua Portuguesa, como: Dia do Livro, Dia da Poesia, Dia da Língua Portuguesa;
6. Acompanhamento nos projetos da área de Língua Portuguesa nas escolas;
7. Visita pedagógica periódica às escolas (polos) e aos professores de Língua Portuguesa para acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem;
8. Orientação de ações para superação de dificuldades quanto à aprendizagem de Língua Portuguesa;
9. Inscrição dos professores de Língua Portuguesa em eventos acadêmico-científicos na área de Letras e Educação;
10. Realização de avaliação diagnóstica para os alunos egressos do 5º ano do Ensino Fundamental;
11. Promoção de curso básico de Língua Portuguesa (20h) para gestores e profissionais técnico-administrativos da educação municipal de Caxias;
12. Promoção de estudos relacionados à LDB e aos PCNs direcionando-os à prática de ensino-aprendizagem da língua materna.

Assim, a Coordenação Pedagógica de Área de LP, nessa perspectiva, buscou servir, no período aqui demarcado, ao coletivo de professores, instrumentalizando a ação docente, como sugere Saviani (2008), por meio de instrumentos teóricos e práticos, contribuindo significativamente na aprendizagem dos alunos.

### **3 PROJETO SIMULADOS: UM MECANISMO DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

A avaliação se constitui um mecanismo que, entre outras possibilidades, permite mensurar, diagnosticar, bem como promover um processo de intervenção pedagógica que seja capaz de favorecer a aprendizagem do aluno levando-o a reconhecer suas fragilida-

des pedagógicas e, para além disso, oportunizar o professor a buscar novas estratégias que favoreçam a superação das dificuldades vivenciadas.

Como parte do processo ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser concebida como espaço de questionamentos, mediação e oportunidades de ressignificar a ação docente. Para que realmente seja mediadora, Hoffmann (1993, p. 56) aponta alguns princípios coerentes a essa prática:

- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação significativos sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

E nesse sentido é que se propôs o Projeto Simulados na área de Língua Portuguesa, destinado aos alunos das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, da Zona Urbana e da Zona Rural da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA, pois como elemento de mediação do saber, esse trabalho nos permitiu refletir sobre o processo de apreensão do conhecimento e das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, sendo possível diagnosticar a apreensão dos saberes acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, na perspectiva de mensurar o grau de apreensão e as fragilidades acerca dos conteúdos curriculares, bem como, promover a intervenção no processo da prática pedagógica, mediante revisão e retomada de conteúdo.

O trabalho aqui apresentado considera a experiência ocorrida na rede Municipal de Caxias-MA/SEMEDUC no ano de 2015, envolvendo as Coordenações de Língua Portuguesa e de Matemática, estando essa última sob a responsabilidade dos professores Cleide Coelho do Nascimento, Francisco das Chagas Moraes dos Santos e Rondinele Pablo Sousa Santos.

A ação consistiu na elaboração e execução de simulados, sendo que as coordenações trabalhavam e desenvolviam este projeto juntas, no entanto, cada pasta era responsável pela ação que desenvolvia. Aqui nos restringiremos a experiência voltada para a área de Língua Portuguesa.

Assim, a equipe se lançou no desafio de apresentar a toda rede municipal um instrumento avaliativo capaz de mobilizar as fronteiras do ensino e da aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa, envolvendo todos os agentes escolares num circuito que mobilizou vários aspectos, dentre esses, o otimismo e o sentimento de autoestima, alimentando o fator motivacional e energizante de alunos e professores, pois

de acordo com os relatos dos docentes e discentes, a realização dessa avaliação servia como combustão e incentivo ao processo ensino-aprendizagem.

Seguindo as concepções de linguagem defendidas por muitos pesquisadores e à luz das orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa (1998), o trabalho de elaboração e produção das questões dos simulados, especificamente a seleção dos textos, deu-se em torno dos gêneros textuais. De acordo com Marcuschi (2008, p.22), “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”, e com base nessa perspectiva, as questões elaboradas pela equipe buscava colocar o aluno num circuito entre a utilização dos gêneros textuais e a sua importância enquanto prática social.

Desse modo, a elaboração dos três simulados, destinados aos alunos do 9º ano favoreceu o contato com alguns dos gêneros textuais: biografia, romance, receita, diário, memória, poesia, notícia, conto popular, aviso, carta, relatório, charge, depoimento, crônica, conto, biografia, bilhete de passagem, site, jornal, revista e cordel.

No tocante às escolas atendidas quanto à aplicação do simulado, o protejo atendeu as seguintes instituições escolares: UIM Professora Magnólia Hermínia Araújo, UIM Paulo Freire, UIM Marly Sarney Costa, Colégio Municipal Antônio Rodrigues Bayma, UIM Guiomar Cruz Assunção, UIM Jacira Gonçalves Vilanova, UIM Joaquim Francisco de Sousa, UIM Coelho Neto, UIM Edson Lobão, UIM Santa Catarina de Labouré, UIM Hélio de Sousa Queiroz, UIM José Castro, EM Antenor Gomes Viana Júnior, UIM Deborah Pereira, UIM Antônio Edson Rodrigues, UIM Professor Arlindo Fernandes de Oliveira, UIM Professora Marinalva Soares Guimarães, sendo 17 escolas na sede, e 17 no campo, a saber: UIM Renato Vila Nova, UIM Antônio Rosa de Lima, UIM Apolônio Facundes, UIM João Santino Torres, UIM Maria Marques Coura, UIM Alderico Machado, UIM José Gonçalves Costa, UIM Gentil Frazão, UIM Sinhá Castelo, UIM Gov. Pedro Neiva de Santana, UIM Zefirino Borges da Cunha, UIM Coronel Gervásio Costa, UIM Luís Falcão, UIM Professora Inez Evangelista Guimarães, UIM Flora Alves de Andrade, UIM Nossa Senhora de Nazaré e UIM São Raimundo.

Quanto aos recursos materiais utilizados na produção dos simulados, em todas as edições, o trabalho contou com duas resmas de papel A 4, dois tonners, quarenta envelopes pardo e/ou amarelo de tamanho grande, um tubo de cola branca pequena; sendo que a equipe da Coordenação de Língua Portuguesa produzia as matrizes das avaliações e as entregava aos gestores para que esses reproduzissem as cópias, as quais seriam destinadas aos alunos.

O simulado de Língua Portuguesa percorreu um caminho metodológico bastante intenso. De início, a equipe pesquisava e selecionava os textos de gêneros diversos, considerando os descritores da Língua Portuguesa e o ementário da disciplina, referente no plano de curso anual dos professores. Uma vez selecionados os textos, partíamos para a elaboração das questões. Nenhuma questão era retirada de outras fontes, como livros, internet e outros suportes. Todas as trinta questões elaboradas, cada uma contando com quatro alternativas, eram genuinamente originais.

As questões apresentadas aos alunos estavam relacionadas às unidades dos conteúdos trabalhados no período de dois meses e meio. Assim o que estava sendo trabalhado pelos professores em sala de aula era a base para a elaboração das questões a serem respondidas pelos alunos.

Posterior a elaboração das questões, e antes destas serem entregues aos gestores, o simulado era respondido, testado, por um membro da Coordenação de Língua Portuguesa que não participava da sua elaboração de forma direta. Tudo isso para evitarmos problemas, erros e desentendimentos conceituais junto aos professores dos 9º anos, e assim, assegurarmos a qualidade do trabalho.

Destaca-se que o primeiro simulado a ser aplicado no início do ano letivo de 2015, considerou a última unidade curricular de 2014 como mote para a elaboração das questões, pois desta natureza, o propósito era a retomada dos conteúdos, o que possibilitava uma revisão da última unidade do plano de curso docente, tendo em vista o déficit de conteúdo e aprendizagem discente, bem como a engrenagem do ano letivo ser sempre tarefa difícil para os gestores. Toda essa sistemática era previamente acordada com professores, gestores e coordenação escolar.

Uma vez produzidos os Cadernos de Questões do simulado pela coordenação de área de LP, estes eram colocados num envelope amarelo juntamente com a Folha Diagnóstica para o preenchimento pelo professor, Folha de Resposta para o aluno e a Chave de Correção para o professor. Com todos os instrumentos postos no envelope e etiquetado com o nome de cada escola, esse era lacrado e entregue para cada gestor escolar, em uma reunião específica, de sensibilização sobre a questão da qualidade do ensino. Os gestores eram os responsáveis por guardar as avaliações, mantendo o sigilo tanto para os professores quanto para os alunos, enfim para toda escola, até o dia de sua aplicação.

Havia por meio do calendário escolar o dia “D” para a aplicação dos simulados, num horário escolar da aula de LP, nas turmas dos 9º anos, nas escolas da sede e do campo e utilizava-se um tempo de duas horas/aulas para resolução das questões pelos alunos. Os

aplicadores dos simulados eram os próprios professores de Língua Portuguesa, ressaltando que eles só tomavam conhecimento do conteúdo do simulado no dia de sua aplicação e garantindo a integridade do processo. Os alunos respondiam às questões, marcavam a Folha de Resposta e posteriormente os professores recolhiam os Cadernos de simulado e a Folha para a etapa seguinte do trabalho que consistia no preenchimento da Folha Diagnóstica.

Uma vez aplicado o simulado, na aula seguinte, o professor de Língua Portuguesa devolvia o caderno de simulado e corrigia junto aos alunos, considerando a retomada do conteúdo relacionada às questões apresentadas. Cada questão servia como uma revisão do conteúdo. Cada distrator, item era comentado e o professor explicava o porquê de cada distrator. Em todo esse rito, era consenso entre os professores, havia a adesão unânime dos alunos, que participavam e vibravam em torno dos acertos e lamentavam com os erros de sua avaliação.

Para a Secretaria Municipal de Educação – SEMEDUC, especificamente para a Coordenação Pedagógica de LP retornavam as Folhas Diagnósticas, para fins de tabulação dos acertos e dos erros dos alunos da sede e do campo. A equipe construía gráficos com base nas informações das Folhas Diagnósticas, considerando o desempenho da escola, por ano escolar e por questão, o que naturalmente estabelecia um rank de classificação para as escolas, gerando, por sua vez, uma pontuação.

Na sequência do trabalho, era realizada reunião com a presença da Secretária Municipal de Educação, e apresentávamos os resultados para os gestores geral e adjunto, coordenadores pedagógicos escolares e coordenadores de áreas da SEMEDUC, mobilizando uma reflexão sobre a aprendizagem. Posteriormente, este material era pauta de reflexão também com os professores de LP nos encontros pedagógicos de área, assim, averiguávamos e refletíamos sobre os porquês dos acertos e dos erros dos alunos, as questões de maiores acertos, os erros mais recorrentes e a necessidade de retomada dos conteúdos curriculares, ou seja, em que aspecto o trabalho didático-pedagógico poderia melhorar.

Esses mesmos resultados eram apresentados aos alunos dos 9º anos e cada sala de aula refletia sobre o seu resultado. Essa ação era realizada pelo coordenador escolar, ou diretor adjunto, e também, era apresentado pelo coordenador escolar, aos professores das outras áreas, para refletirem sobre o nível de proficiência dos alunos.

Depois, a equipe de Coordenação de Área de LP, por amostragem, visitava as escolas do campo e da sede, onde os simulados foram aplicados, para conversar com os alunos sobre a importância desse trabalho, a importância do empenho e desempenho de cada aluno, e ainda, refletir sobre os pontos em que precisávamos melhorar.



Os alunos aceitaram bem esta proposta, bem como a própria escola, lançando projeções positivas sobre si e deixando claro que a equipe estava trilhando o caminho certo. Os pais dos alunos das turmas dos 9º anos também sinalizavam de forma muito otimista a realização desta ação, e relatavam a animação dos filhos quando de posse do caderno de simulados.

O fato é que o trabalho era de natureza intensa. Havia uma sequência de tarefas e ao vermos a motivação dos agentes envolvidos, nossa ação era retroalimentada, e desse modo, o Projeto Simulados favoreceu a ação didático-pedagógica nos eixos da leitura, da análise e da reflexão rumo a qualidade do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Legitimada pela a anuência da Secretaria Municipal de Educação – SEMEDUC, no período de 2015, a Coordenação de Língua Portuguesa experienciou uma ação complexa: a efetivação de um sistema de avaliação interna, realizada por meio do projeto Simulados que concorreu para uma intervenção pedagógica.

A ação foi pioneira no universo da educação municipal, conseguindo mobilizar toda a rede de ensino, abrindo perspectivas positivas no âmbito escolar. O projeto foi de grande valia, porque conseguiu envolver de forma significativa professores, alunos, gestores escolares e pais no âmbito do processo ensino e aprendizagem.

Durante o período de execução, observamos a evolução cognitiva dos alunos, sua empolgação na atividade, concorrendo para a melhoria da aprendizagem. A ação serviu como instrumento de motivação para o trabalho docente, e também como espaço de escuta e de reflexão, em que os professores abraçaram o protejo certificando e reconhecendo sua importância.

A equipe da Coordenação Pedagógica de Área de Língua Portuguesa se sentiu extremamente acolhida diante de todo processo, pois a ação de monitoramento desse trabalho junto às escolas atestou a sua validade, tendo em vista as devolutivas de alunos, professores e gestores escolares.

Um ponto a se considerar, como de extrema relevância, foi a adesão dos alunos nessa ação. Os estudantes eram intensamente provocados, estimulados por todos os agentes educacionais para corresponder de modo positivo a essa demanda, o que envolveu sentimentos de autoestima, ajudando-os a mobilizar perspectivas positivas em relação à importância da escola e do reconhecimento para sua prática social.

## REFERÊNCIAS

- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 12ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Edição comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

# CAPÍTULO 23

---

## LEITURA LITERÁRIA NA BIBLIOTECA ESCOLAR

[Maria do Socorro Carvalho](#)

“A escola que pretenda investir na leitura como ato verdadeiramente cultural não pode ignorar a importância de uma biblioteca aberta, interativa, espaço livre para a expressão genuína da criança e do jovem” (Maria da Conceição Carvalho).

## 1. INTRODUÇÃO

O teor desse texto é refletir sobre a minha prática pedagógica como professora formadora. Ao longo dos meus 63 anos de idade, convivi com a leitura desde que abri os olhos para a minha família. Retirantes da seca, cearenses que vieram pelas estradas e veredas empoeiradas, a pé, conduzindo suas famílias compostas por velhos, adultos e muitas crianças. Quando nasci, meu avô contava as histórias da sua terra, do seu povo. Para mim, que ouvia encantada, parecia um livro aberto. Desde cedo, apaixonei-me por Bibliotecas. Lá estudei para as atividades escolares, lia romances, poesias, e vivia algumas felicidades organizando os livros nas prateleiras. Hoje, aos 39 anos de magistério, em salas de aula, agradeço a Deus por ter me agraciado com esse dom e paciência para cumprir essa missão.

Discorro agora sobre o Curso de Formação em Biblioteca Escolar, o qual me foi designado a organizá-lo. O objetivo era subsidiar o profissional que se encarregaria de gerenciar o trabalho nas bibliotecas das escolas públicas estaduais e municipais, oferecendo suporte teórico para que pudessem tratar o produto de trabalho com a devida correção e desenvolver projetos e atividades que fossem capazes de otimizar a frequência do alunado na biblioteca ou na Sala de leitura.

É por intermédio desse funcionário, com a devida formação, que se espera uma mudança, um progresso no funcionamento e incentivo à leitura e ao uso adequado dos livros da biblioteca. Este curso contemplou uma carga-horária apropriada, 60h, para o aperfeiçoamento de quem está em atividade e lida com a realidade abordada. Posso dizer que foi um incentivo para o aluno que se habilitou nessa empreitada.

Reconhecemos que não é possível um funcionário público, no desvio de sua função verdadeira, ocupar com dedicação e entusiasmo uma função tão importante para a vida escolar. Nesse ínterim, a formação surge como um investimento em metodologias que consigam atrair e cativar a comunidade escolar, de forma natural, a partir da dinamização do seu ambiente e implantação de novas atividades culturais relacionadas a esse espaço esquecido, às vezes, ou até mesmo inexistente nas escolas. Intenta-se, cada vez mais, promover na biblioteca um espaço ativo no processo de busca e construção do saber, por meio da leitura, trazendo a comunidade escolar para este espaço e utilizando-o de forma significativa e enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem na escola.

O que justifica essa proposta de trabalho são o apoio e o aprimoramento da atuação dos profissionais que desempenham funções na biblioteca escolar, que, na sua maioria,

não tem uma formação adequada para contribuir com o crescimento e transformação do ambiente escolar. Por isso, se constitui como uma ação importante no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Portanto, a qualificação desses profissionais se faz necessária, haja vista sua importância no desenvolvimento de atividades e projetos voltados ao uso da biblioteca como espaço de produção de conhecimentos e práticas interdisciplinares de leitura. O objetivo geral consiste em promover a qualificação e o conhecimento necessário aos profissionais que atuam na biblioteca escolar, bem como o funcionamento da biblioteca, do acervo, tendo como elemento norteador o processo pedagógico da escola.

Durante o curso, foram lidos textos teóricos sobre leitura (Freire, 2001), Colomer (2007), Moraes et al. (2013), dentre outros que tratam de assuntos possíveis de aproximações interdisciplinares e intertextuais, como poesias, contos, romances de cordel – o que possibilitou ao participante o acesso aos gêneros literários, para que pudessem pesquisar e escolher o que queriam ler.

O Curso de Biblioteca Escolar foi elaborado para atender uma clientela muito especial. São profissionais que lidam com a memória intelectual do país; são pessoas guardadoras e incentivadoras do saber adquirido nos livros – objetos que, guardados ou amontoados, não têm utilidade. Por isso, preparamos uma programação de conteúdos que ajudaram esse profissional a ativar e disseminar a leitura dos livros que estavam sob sua responsabilidade. Era uma forma de tornar esse acervo vivo, falando, andando, de mão em mão. Buscamos cumprir o objetivo principal que era promover a qualificação e o conhecimento necessário aos profissionais de educação que atuam na biblioteca escolar e cuidam do acervo.

O curso iniciou no dia 22/08/2018, com 18 alunos que permaneceram até a culminância. Foi estruturado para ser realizado uma vez por semana, na quarta-feira. Contamos com o material necessário, o mínimo fornecido pelo Centro de Formação Antonino Freire: uma pasta, caderno, lápis, caneta, borracha e apontador. O curso não é biblioteconomia, é uma atualização para o funcionário público, que por alguma necessidade vai parar na biblioteca da escola.

Convidamos, para enriquecer as aulas do curso, professoras para ministrarem as seguintes palestras sobre os temas da programação, como: *Bibliotecário: formação e habilidades*, pela professora e bibliotecária Eliana Candeira Valois; *O espaço físico da biblioteca*, com a Professora Solange Hiller; *Preservação do acervo da Biblioteca*, com a Professora Mestre Hérica Regina Vieira Santos, as quais contribuíram grandemente transmitindo esses conhecimentos e suas experiências.

O restante da programação foi ministrado pela professora organizadora, que sou eu Maria do Socorro Carvalho, que o fiz com muito gosto. Falar de leitura, do ato de ler, nos proporciona uma experiência incrível, principalmente quando se trata de leitura literária. Tudo isso para se chegar a uma conclusão: de que é preciso o hábito da leitura na vida do bibliotecário ou do profissional que trabalha na biblioteca. É preciso usar o espaço para otimizar a leitura no dia a dia dos docentes e discentes que frequentam a biblioteca.

O curso tinha a seguinte **EMENTA**: A importância do ato de ler e a leitura literária na escola; Leitura individual e leitura com o outro; Gêneros textuais na biblioteca; A leitura na biblioteca; O trabalho do bibliotecário; O espaço físico da biblioteca; Preservação do acervo da Biblioteca; O bibliotecário e as relações com a equipe pedagógica da escola; Biblioteca e Educação; Leitura Inclusiva na biblioteca; Projeto de intervenção. Os temas foram selecionados a partir da necessidade do funcionário que atua na biblioteca, e não tem um curso de biblioteconomia.

## 2. RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Iniciamos o primeiro encontro com a leitura do texto *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, principalmente quando diz “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2001, p. 11). A leitura gerou um grande debate, numa turma mista, com alunos professores, jornalistas, psicólogas, pedagogas, estudantes universitários e do Ensino Médio. Esse momento foi muito importante porque permitiu ao cursista descobrir a importância da sua própria história, pois, ao contar alguma passagem da sua infância, da sua história de leitura, emociona-se ao refletir e relacionar passado e presente. O profissional que se prepara para assumir o cotidiano de uma biblioteca escolar é preciso ser leitor, andar entre as estantes, conhecer seus moradores, os autores e sua função naquele lugar.

Priorizamos estudar os gêneros textuais, pois facilitava a identificação do livro procurado pelo aluno. Na ocasião, improvisamos uma prateleira com vários livros, dentre eles poesia, romances, contos, crônicas, cordéis, contos infantojuvenis, contos de fadas. Após inserir esses alunos no universo dessa pequena biblioteca, através dos conteúdos em estudo, sobre a leitura, em busca dos conhecimentos, foi desenvolvido um pequeno projeto para uma atividade na biblioteca do próprio local promotor desse curso, o Centro de Formação Antonino Freire.

Escolheram ler o romance de cordel *O romance de João besta e a jia da lagoa*, de Francisco Sales de Arêda, foi uma leitura prazerosa, pois trouxe um debate sobre a aproximação temática abordada no cordel e nos contos de fada, contos populares. “O encantamento tem sido um dos pontos fortes para prender a atenção do ouvinte/leitor, pois está presente nas histórias criadas pelo imaginário popular” (Carvalho, 2021, p. 356), os ouvintes têm uma ideia da história narrada, daí a vontade de participar dela, tecendo interpretações, julgamentos, comparações entre personagens, os lugares e o tempo. Discutimos, a partir do personagem João Besta, a ingenuidade humana, a esperteza, a maldade, o fantástico, situações impossíveis tornando-se verdade; tudo é possível nas narrativas populares, passadas de geração em geração.

Sabemos que a permanência do aluno numa biblioteca consiste em buscar um conteúdo teórico de alguma disciplina. Raramente procura um livro paradidático. Nesse momento da discussão em classe, sugerimos que o grupo fizesse um painel expositivo, com um livro ou dois expostos e frases que chamassem a atenção do aluno. Eles se sentiram atraídos e folhearam os livros, e perguntaram se podiam retirar do painel para ler. Incentivar a leitura era o objetivo dessa atividade, para que os alunos adquirissem o hábito da leitura na escola, e pudessem escolher entre um conjunto de obras, como diz Colomer (2007, p. 41): “Se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor”.

A atividade desenvolvida para culminância do curso foi um Projeto Poesia na Biblioteca, à qual determinamos várias funções, na intenção de tornar essa biblioteca viva, como parte importante da escola. A intenção era movimentar o ambiente dos livros silenciosos e fazê-los falantes, andantes, interagindo com a escola. Assim diz Fabiano Moraes (et al, 2013, p. 20):

Acreditamos em uma biblioteca escolar que estimule o questionamento, que permita a busca e o encontro com a adversidade de sentidos que nos afeta permanentemente, que estimule nos sujeitos praticantes nela presentes o desenvolvimento da criticidade a partir das diferentes vozes e da pluralidade de pontos de vista existentes.

A dinâmica esperada na biblioteca é a de interação constante entre os leitores e os livros. O bibliotecário ou alguém que está determinado a cuidar daquele acervo porta-se como mediador. Leva o leitor ao livro. São as vozes que quebram o silêncio, que levam este leitor aos questionamentos. As funções da biblioteca podem apresentar-se de várias formas.

Vamos descrever como iniciamos a atividade: fizemos cartazes, folders e convites. Após a escritura do Projeto, a turma organizou um evento chamado *Poesia na Biblioteca*, de

valorização da poesia e dos poetas piauienses, como Da Costa e Silva, H. Dobal, João Ferry, Mário Faustino, Oliveira Neto, dentre outros. Um poema do poeta português Fernando Pessoa foi recitado pela profissional responsável pela biblioteca **João Luís Ferreira**, Vânia Xavier, em atividade, no **Centro de Formação Antonino Freire**.

Nas paredes da biblioteca foram expostos painéis com os poemas num quadro intitulado A biblioteca homenageia. Trouxe como ilustração os poemas:

**GLEBA DE AUSENTES** (De *O Tempo Consequente*, 1966)

Onde serão as roças planta-se primeiro  
o fogo. E em cinza as chamas  
vão turvando o céu  
de uma cidade ardente.  
Ardemos no peso da tarde  
com a cinza do sol nos campos do verão.  
Desde muitos avós o fumo das queimadas  
vamos repetindo. Ficamos enfim  
na cidade sem ventanas transplantados  
e saltando os aceiros só em nós lavramos  
a chama vagarosa que nos consome.

É um poema de H. Dobal, um poeta contemporâneo, que representou sua cultura, seu povo, os sentimentos universais.

Outro autor homenageado foi Oliveira Neto, do seu livro Ícaro, publicado em 1951, obra rara da literatura piauiense. Teve seus poemas destacados, inclusive o que se apresenta:

**O PARNAÍBA**

Águas turvas, imenso, vagaroso,  
O Parnaíba desce para o mar.  
Qual um molusco, lerdo, preguiçoso,  
Parece sem vontade de chegar!  
Serenos, vai andando, majestoso,  
O aguaceiro barrento a deslizar...  
E nas margens um bando vaporoso  
De garças cor de neve a esvoaçar...



Ó velho Parnaíba dos poetas!  
O progresso mudou o teu destino  
E te deu novas e importantes metas!  
És portador de um mundo de esperanças...  
E o povo do Nordeste canta o hino  
Do sonhado futuro de bonanças...  
(Oliveira Neto. Ícaro, 1951)

Trata-se de um soneto, em que o eu lírico homenageia o rio Parnaíba, que margeia e separa o Piauí do Maranhão. É cantado por muitos poetas pela sua beleza e utilidade para a população. Nessa data, ainda podia-se dizer que era navegável, mesmo assim se percebe o tom pessimista. Muitos outros poetas e prosadores foram lembrados no recital organizado pela turma.

Outra atividade implementada na biblioteca foi **A biblioteca presenteia**. Numa mesa, foram colocadas várias coleções de livros para presentear os alunos. Cada um pegou o seu presente. Apresentamos a palestrante do dia, a Poeta cordelista Josefina Ferreira Gomes, que falou sobre *Poesia de Cordel e Recital*, contando com a participação dos presentes. As atividades de sala de aula encerraram-se no dia 28/11/2018. O evento aconteceu no dia 05/12/2018, das 09h às 12h. Na ocasião, os cursistas receberam seus certificados, com 60horas/aula, e houve sorteio de livros doados por professores e alunos.

A turma ficou muito animada e agradecida. Em relação ao Curso de Biblioteca Escolar, acharam que foi de grande importância para a formação deles, pois constava na programação do curso conteúdos que estavam relacionados à leitura, a livros infantis, leitura de contos, de poesias e do material teórico sobre biblioteca e a atividade desenvolvida na mesma. As leituras ocorreram seguidas de debates, sobre os textos, as opiniões, os confrontos e as sugestões. Elogiaram a professora do curso bem como as professoras e professor convidados. Na minha opinião, trata-se de um curso necessário à comunidade técnica do serviço público estadual e municipal.

### 3 CONCLUSÃO

O curso foi concluído e todos os propósitos cumpridos. Constatamos que a necessidade existe e sempre existirá nesse setor público. As escolas tendem a encerrar as bibliotecas, por falta de espaço, ou por falta de livros adequados ao nível escolar, e, principalmente, por falta de uma política governamental que admita os profissionais formados em Biblioteconomia.

Tive a oportunidade de ouvir, de alguns cursistas que cuidavam de biblioteca escolar, o quanto era difícil passar uma manhã ou uma tarde olhando os estudantes entrarem e saírem da biblioteca, pois não sabiam lidar com a situação. Outras, a escola não dispunha de espaço e os livros ficavam empilhados na coordenação, nas salas ou num depósito.

Mas creio que valeu a pena elaborar esse curso e incentivar uma mudança na mentalidade dos profissionais cursistas.

### REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. do S. *Encantamento e Tradição no Cordel: uma leitura d'O romance de João besta e a jia da lagoa, de Francisco Sales de Arêda*. IN: LIMA, S. T. et al (Organizadores) **No desfolhar dos folhetos escritos sobre cordel**. Macapá: UNIFAP, 2021.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MORAES, F.; VALADARES, E.; AMORIM, M. M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: 2013.

OLIVEIRA NETTO, Ícaro. **Ícaro**. Teresina, PI, Publicação do autor, 1951.

# **CAPÍTULO 24**

---

## **DISSEMINAÇÃO DAS LIBRAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NO TRABALHO DOCENTE COM DISCENTE SURDOS E OUVINTES EM ESCOLAS PÚBLICAS E IES DE CAXIA-MA**

[Erlinda Maria Bittencourt](#)

## 1 INTRODUÇÃO

**E**m primeiro lugar, torna-se imperioso evidenciar um dos pontos-chaves para o estudo da LIBRAS, do desenvolvimento desse projeto, em diferentes versões e de suas respectivas disseminações.

A autora deste relato sempre sentiu vontade de conhecer a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, para poder saber se comunicar com a pessoa surda. Essa necessidade de conhecer a Língua de Sinais era sempre despertada, especialmente quando, em alguns eventos educacionais, eram entregues alguns informes e dentre eles, o alfabeto em LIBRAS. Especialmente pelo fato de se perceber que embora o contexto atual aponte avanços, lamentavelmente, ainda é uma minoria linguística que domina esse idioma, que consegue dialogar com a pessoa surda. E que em muitos eventos, ou só a família do surdo, ou os intérpretes utilizam a LIBRAS no diálogo com a pessoa surda. (O surdo fica como se fosse um estrangeiro dentro do próprio país). Mas, um dos maiores incentivos foi quando em 2009, uma aluna que também era concludente do curso de Direito, na vizinha capital do Piauí e que fazia o curso de Letras- Departamento de Letras no Campus de Caxias, apresentou uma temática sobre a LIBRAS e na época, os professores do Departamento ainda não conheciam bem a LIBRAS, não na totalidade do quadro docente. Isto é, não havia o domínio por inteiro da Língua de Sinais no quadro docente do Departamento de Letras.

Para que o fato desse pouco conhecimento com a LIBRAS não impedisse que a aluna fizesse a sua monografia na temática escolhida, buscou-se interagir com instituições como a Unidade Regional de Educação -URE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Associação de Surdos de Caxias - ASC, nas quais há profissionais - professores que trabalham com a LIBRAS e a Língua Portuguesa, oral e escrita - TILS e intérpretes. - Fazendo assim um trabalho colaborativo, com profissionais especialistas e de pesquisa de campo e entrevistas, com docentes intérpretes.

Tudo isso, reflete a preocupação de se levar em consideração o direito linguístico do surdo, propostos por Gomes de Matos (1984), citados por Lucinda Ferreira Brito, na obra *Integração Social e Integração de surdos* (1996: 79-81), que em seu manifesto, problematiza 17 questões que devem ser respeitadas pelos sujeitos ouvintes, abaixo elencadas para exemplificar o documento.

1. Direito à igualdade linguística. O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade.
2. Direito à aquisição da linguagem. O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, a língua de sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais.

3. Direito de aprendizagem da língua materna. Todo surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela educação permanente.
4. Direito ao uso da língua materna. O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente.
5. Direito a fazer opções linguísticas. O surdo tem o direito de optar por uma língua oral ou de sinais segundo suas necessidades comunicativas.
6. Direito à preservação e à defesa da língua materna. Como minoria linguística, os surdos têm o direito de preservar e defender o uso da língua materna.
7. Direito ao enriquecimento e à valorização da língua materna. Todo surdo tem direito de contribuir com o acervo lexical da língua materna e de valorizá-la como instrumento de comunicação nos planos local (municipal, estadual, regional, nacional) e internacional.
8. Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. Todo surdo, após sua escolarização inicial em língua de sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).
9. Direito à compreensão e à produção plenas. O surdo tem direito de usar a língua que mais lhe convier, oral ou de sinais, no intuito de compreender seu interlocutor e de se fazer entender por ele. No caso do uso da língua oral, o surdo tem direito de cometer lapsos, de se autocorriger, de empenhar-se a fim de ser claro, preciso e relevante. O mesmo deve valer para a língua de sinais.
10. Direito de receber tratamento especializado para distúrbios da comunicação. Todo surdo tem o direito de reivindicar e de receber tratamento especializado para a aquisição de uma língua oral [se assim desejar].
11. Direito linguístico da criança surda. Direito de ser “compreendida” pelos pais; direito de receber dos pais dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos a possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua de sinais.
12. Direito linguístico dos pais de crianças surdas. Direito de aprender e usar sem opressão a língua de sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação pais e filhos se faz necessária para a criança.
13. Direito linguístico do surdo aprendiz da língua oral. Direito de “errar” oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminações de natureza linguística (ou sociolinguística).
14. Direito do professor surdo e de surdos. Direito de receber formação sobre a natureza da língua de sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nessa língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre os surdos.
15. Direito linguístico do surdo como indivíduo bilíngue. Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresente, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte.
16. Direito linguístico do surdo como conferencista. Direito de proferir palestras na língua de sinais, fazendo-se compreender e contando, para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua de sinais e a língua oral oficial da situação de um congresso, por exemplo.
17. Direito linguístico do surdo de se comunicar com outros surdos.  
Direito de usar a língua de sinais para se integrar com os outros surdos. Primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo (Britto, 1996, p. 79-81).

Enfim, o contato mais de perto com a LIBRAS impulsionou, a que se desse continuidade e paralelamente, nessa incursão, a inscrição no curso oferecido pelo Instituto Athenas, através do Colégio Dom Bosco (São Luís - MA) e com professores vindo a Caxias ministrar o curso de Especialização em LIBRAS, realizado aos sábados, no prédio do antigo Colégio Caxiense. Curso muito proveitoso e que rendeu êxito no projeto de conclusão de curso da pós-graduação mencionada, que esse TCC, por sua vez, foi adaptado, submetido posteriormente ao programa PIBEX/PROEXAE/UEMA, renovado e premiado por mais de cinco vezes (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, e 9<sup>a</sup>) Jornada de Extensão da UEMA – JOEX, durante 11 anos em que através desse evento, esse projeto foi desenvolvido, divulgado.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Através desse trabalho voltado para a inclusão, propagação sobre a importância do conhecimento sobre a Língua de Sinais, a sinalização em LIBRAS, de acessibilidade, e principalmente para o bilinguismo, em sua primeira versão foi intitulado: “Disseminação da LIBRAS e sua contribuição no trabalho docente, com discente surdo e ouvinte, no Ensino Fundamental da escola pública de Caxias”.

Considerou-se oportuno, começar a disseminação e paralelamente aos trabalhos de divulgação em escolas, pela própria sede institucional – UEMA, Prédio, com localização e endereço na Praça Duque de Caxias, Morro do Alecrim, de onde foi produzido e consequentemente de onde se originou o projeto, o então, Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA, atual Campus de Caxias.

A ideia seria sinalizar todo o prédio universitário, com seus Departamentos e assim, foi iniciado esse trabalho de sinalização e acolhimento para recepcionar a pessoa surda na comunidade universitária.

Ao visitar os principais setores do Campus de Caxias, percebe-se de imediato, condições de acessibilidade e de respeito também pela pessoa com identidade surda.

Considerou-se, portanto, ter sido fundamental uma política linguística de educação bilíngue, pioneira, pela sinalização com placas em alumínio, posto que bem mais duradouras, para personalizar cada departamento, setores de maior fluxo de pessoas, tais como: escolaridade, auditório, protocolo, biblioteca, departamentos e o anexo do Campus em Caxias, o prédio de medicina e enfermagem.

Faz-se mister reconhecer, no entanto, que embora tenham sido confeccionadas várias placas e a cada versão do projeto, fossem acrescentadas novas placas na Instituição,

pode-se afirmar que elas não foram suficientes para cobrir toda a estrutura física dos setores, haja vista o fato de terem sido construídos novos laboratórios, novas salas para atendimento departamentais, novos pavilhões e mais salas de aula no referido Centro. Além disso, as placas ficaram mais caras, o que exige mais recursos e novas parcerias.

Mas, deve-se ressaltar que a experiência tida com a disseminação da LIBRAS e através do projeto e do qual vários bolsistas em diferentes anos, puderam participar foi verdadeiramente um trabalho frutífero, e simultaneamente, gratificante, pois todos esses alunos eram inseridos no mundo da LIBRAS, adquirindo assim, conhecimento básico, porém, necessário e essa ação foi tão reconhecida a ponto de em quase todos os eventos uemianos, os bolsistas terem sido premiados quando faziam a exposição científica na JOEX.

Durante o início e na execução do projeto em Caxias, optou-se em primeiro lugar, visitar, articular com os gestores, com a direção escolar para que se pudesse atuar em escolas da rede pública estadual, a exemplo de uma delas, a do João Lisboa. Nessa escola, desenvolveu-se uma ação que se denominou: “A LIBRAS vai à praça”. Nessa atividade, após oficinas em salas de aula da UEMA, quando da etapa de preparação inicial do estágio supervisionado, com orientador e bolsista do projeto, foram feitas oficinas com alunas estagiárias que após estudarem, receberem aulas de LIBRAS, praticaram determinados conteúdos da língua de sinais, partiam para a escola-campo, para ministrar também aulas de LIBRAS, junto à turma da disciplina de português em que estavam estagiando e preparavam as crianças, desenvolvendo com elas novas e respectivas oficinas com a língua de sinais.

Posteriormente, logo após a preparação dos alunos em suas escolas, a última etapa dos trabalhos ocorreu com a participação dos pais e responsáveis. Os alunos, acompanhados pelos professores das turmas, pais, estagiários, bolsista e professor orientador do projeto e da disciplina de estágio, realizaram a experiência de aplicar o aprendizado sobre a língua de sinais, levando para a comunidade, indo onde o povo está, e, portanto, realizando a extensão.

Desse modo, a culminância das oficinas recebidas em salas de aula da escola “João Lisboa”, resultou de os alunos enquanto agentes multiplicadores do conhecimento produzido, em plena praça Gonçalves Dias”, (escolhida pela sua localização e grande movimentação), disseminar vários e necessários sinais da LIBRAS, para uma experiência de levar a LIBRAS e provocar interesse em conhece-la, e de também estabelecer uma possível comunicação com os transeuntes e funcionários das lojas do centro da cidade, que junto da comunidade local, paravam para assistir as crianças. Assuntos do cotidiano por meio da LIBRAS.

Assim, foram feitas as oficinas acima descritas, sobre vários conhecimentos básicos da LIBRAS, tais como: alfabeto manual, os cumprimentos, os dias da semana, meses do ano, as cores, nomes de animais dentre outros. Sobre o primeiro, a observação, o cuidado de informar que o alfabeto manual é composto por 27 formatos (contando o grafema ç (configuração de mão da letra c com movimento trêmulo), ressaltando-se, que cada formato da mão, ao soletrar a letra, corresponde a uma letra do alfabeto brasileiro e por ser de fato uma convenção, ele se configura de forma específica nas línguas de sinais de cada país. Há de se esclarecer ainda, que em alguns deles, como no caso do britânico é feito com as duas mãos.

No caso do alfabeto para a identidade surda-cega, vale lembrar, também, que são utilizadas ambas as mãos. Assim, os assuntos selecionados para a iniciação e que são importantes para quem estuda uma nova língua, tudo isso, com diálogos descontraídos e algumas atividades dinâmicas para que fossem desvelados os sinais, as datilologias foram trabalhadas, apresentadas.

Além dos conteúdos imprescindíveis como a configuração de mãos, convém ressaltar, que as oficinas se tornaram ferramentas indispensáveis no aprendizado bilíngue, especialmente, pelo fato de além do momento de descontração, que eram possibilitados em sua execução, em que os conteúdos conceituais se uniam aos procedimentais e culminavam na *práxis*, resultaram de forma altamente eficaz durante o processo ensino-aprendizagem, pela rapidez com que os conhecimentos foram processados.

Fazendo retrospectiva, basta dizer que em 2015, embarcou-se em uma jornada de descoberta e disseminação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) através do projeto “Disseminando com a LIBRAS[...]”. Enfatiza-se desse modo, que este projeto, que partiu de uma iniciativa maior, a de adquirir o conhecimento da LIBRAS e de sua difusão, foi uma experiência enriquecedora e transformadora.

A Missão foi iniciada com o propósito de tornar a LIBRAS mais acessível e presente na comunidade educacional caxiense, especialmente nas escolas e universidades. Para isso, ao longo do processo, mergulhou-se de forma densa, com imersão não apenas na linguagem visual e gestual, mas também na cultura e na identidade surda.

Uma das etapas ápices do projeto foi a sinalização de espaços importantes, como os prédios e departamentos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) Campus de Caxias, com placas em LIBRAS. Essas placas não apenas promoveram a acessibilidade, mas também simbolizaram o compromisso uemiano docente e discente, com a inclusão e o respeito à diversidade.



Durante as ações foi realizada a apresentação do projeto “Disseminando com a LIBRAS” no IFMA, em Caxias - MA. Esses momentos foram essenciais para compartilhar o projeto, seus objetivos e os resultados da experiência com a comunidade acadêmica e além dela. Contou-se com a participação especial do bolsista Lucas e do voluntário Oriel, que contribuíram significativamente para o sucesso dessa apresentação.

No evento do IFMA, a orientadora do projeto, profa. Dra. Erlinda Maria Bittencourt e o coordenador do Curso de Direito – na ocasião, (2015) prof, Me. Anderson Pinto, ambos exibiram as réplicas das placas que foram criadas para o projeto em pauta, como mostra a imagem 1. Este momento foi uma oportunidade valiosa para compartilhar os objetivos e os resultados do projeto, disseminando-o com a comunidade acadêmica da instituição e participantes inscritos para o evento.



Imagem 1

O espaço contava também, no *stand*, com o *banner* do projeto que representava o compromisso com a inclusão e acessibilidade para a comunidade surda. Além disso, as placas que sinalizavam acessibilidade e inclusão da comunidade surda foram expostas, destacando o esforço contínuo para se criar um ambiente educacional, mais inclusivo e acolhedor.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) representa uma jornada de descoberta, aprendizado e compromisso com a inclusão e acessibilidade para com a comunidade surda.

Ao longo dos anos, o projeto “Disseminando com a LIBRAS[...]” empreendeu esforços incansáveis para promover o conhecimento e a difusão dessa linguagem vital que é a LIBRAS, sua divulgação atingiu um número muito maior de pessoas que o previsto. Mais que isso, há resultados de ex-aluno bolsista que teve contato com o projeto quando fazia um outro curso na UEMA, a aluna demonstrou total interesse em participar desse trabalho, teve oportunidade de ser bolsista do Curso de Letras e após formatura, fez também o Curso

Letras, com Especialização em LIBRAS e atualmente é professora do Departamento de Letras. De igual modo, outros ex-alunos bolsistas, que estimulados pela Língua Brasileira de Sinais buscaram especializar-se, foram aprovados em concursos públicos para tradutor de LIBRAS, por tudo isso, para que essas iniciativas de inclusão, sejam dadas: continuidade, apoio e valorização.

De modo especial, sempre que forem revitalizados ou criados projetos com a LIBRAS. Os projetos de Extensão por sua vez, contribuem grandemente para a pesquisa e promovem o conhecimento com significativa celeridade. Embora o projeto tenha enfrentado desafios ao longo do caminho, como a limitação de recursos e a necessidade de novas parcerias, a dedicação e compromisso com a causa nunca vacilaram. Cada placa de premiação, cada apresentação do projeto e cada momento compartilhado com a comunidade acadêmica são testemunhos do compromisso contínuo com a promoção da igualdade de oportunidades na educação.

Com esse projeto constatou-se a importância de continuar o trabalho em prol da inclusão e acessibilidade para os surdos. Que este relato de experiência inspire outros a se juntarem a esta iniciativa e jornada contínua de bilinguismo para a construção de um mundo mais inclusivo e diversificado para todos.

O Brasil é um país oficialmente bilíngue e há no povo brasileiro inúmeros políglotas, cidadãos conhecedores de muitos outros idiomas, mas que ainda não estudaram a LIBRAS. Espera-se que a LIBRAS também esteja entre os principais idiomas dominados e que haja também, inúmeros brasileiros, pelo menos bilíngues, por todo o país, pois a pessoa surda precisa se comunicar naturalmente.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social do surdo. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639021>. Acesso em: 1 abr. 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo, parábola editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2020.

Universidade Estadual do Maranhão. **Caderno de Resumos da 6ª Jornada de Extensão, Volume 2, 2013**. EdUEMA - São Luís-MA.

**III PARTE**  
**ENSAIO**

# **CAPÍTULO 25**

---

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO PARA UMA NOVA VISÃO DE MUNDO NO RENASCIMENTO**

[Apoliana de Sousa Carvalho](#)

[Luana de Sousa Matos](#)

## 1 INTRODUÇÃO

O período do renascimento ocorreu entre os séculos XIV e XVI, na Itália, foi marcado pela transição do feudalismo para o capitalismo, revolução comercial, ocorrida na idade moderna, reforma religiosa, absolutismo político, bem como a mudança de valores, as ideias, as necessidades artísticas, culturais e científicas da sociedade europeia, organização do sistema bancário, grandes navegações e descobrimentos, o declínio dos senhores feudais e da igreja. Tais mudanças, modificaram o pensamento do homem que antes era para Deus e a igreja, agora centra-se no homem e nos problemas do mundo.

Com as novas relações sociais, o renascimento surgiu não apenas em um movimento causado por alguns intelectuais, mas com características do passado greco-romano clássico, sendo, o homem, a medida de todas as coisas, *haja visto*. que o renascimento teve formas e proporções da antiguidade romana importantes para a sociedade renascentista.

Com a invenção da imprensa, nos séculos XV e XVI, surge com a civilização clássica um movimento chamado Humanismo, o termo fazia referência a Cícero (106-43 a.C) que descreveu o termo como um estágio elevado de cultura, que honra os homens que a criaram. Dessa forma, o Humanismo do Renascimento representa uma busca pela perfeição cultural, existente na Antiguidade Clássica greco-romana e havia se perdido no período feudal. Assim, com o Humanismo surge as obras literárias, bem como, a cultura clássica como fonte de inspiração nos campos da retórica, mitológica, estilística. Época também que definiu os termos da Idade Média e Renascimento, como a Era das trevas, na qual o mundo estaria ressurgindo, renascendo.

Diante deste contexto, surge o seguinte questionamento: De que forma o Humanismo contribuiu no Renascimento, para a visão de um novo mundo? Embora o homem com uma nova realidade, não se tornou descrente em Deus, apenas mudou seu pensamento diante das coisas do mundo, livre da era medieval, deu margem a novas descobertas e realizações, por meio da racionalidade e a ciência, bastante presente no renascimento.

Assim, este trabalho tem por intuito analisar as contribuições do humanismo no renascimento, voltada para a percepção da mudança, transformações de costumes, das línguas, e das civilizações.

## 2 AS CONTRIBUIÇÕES DO HUMANISMO NO RENASCIMENTO

A priori, o termo “renascimento” dispõe de carga ideológica muito presente no século XIX, responsável pela transformação cultural ocorrida na idade média e no início da

idade moderna, visto com o otimismo, por romper com a era medieval, mas resultou também em guerras religiosas, corrupção na igreja e da inquisição, afetou a economia europeia, e as pessoas buscavam nas antigas culturas, respostas para as incertezas do mundo.

O renascimento ocorreu entre os séculos XII e XVI, em que a cultura greco-romana, possibilita a sociedade da Europa Ocidental, marcas em todas as áreas do conhecimento. Assim o renascimento foi o período com grandes transformações na cultura e na sociedade Europeia.

O movimento humanista teve grande influência para esta visão de novo mundo do homem, embora apresentado no século XV, lutou desde o século passado, por promover mudanças nas tradicionais universidades medievais. Esses centros de formação intelectual e profissional era dominadas pela igreja e dispunha de três carreiras tradicionais: direito, medicina e teologia, na qual os alunos aprendiam uma concepção estática, hierárquica e dogmática da sociedade, da natureza e das coisas sagradas, de forma a preservar a ordem feudal. No entanto com as transformações neste período, houve o declínio do feudalismo, bem como as atitudes da sociedade no campo sagrado.

O movimento dos Humanistas, visava em mudar os estudos tradicionais, para estudos humanos, com novas disciplinas, como: a filosofia, a história, a matemática e a eloquência, com o intuito de promover uma reforma educacional baseada nos estudos humanísticos, a fim de moldar a cultura inquestionável da igreja e ampliar a visão de mundo dos homens. Os estudos humanos eram indissociáveis da aprendizagem e das línguas clássicas (latim e grego), posteriormente, traduzidas para outras línguas como: árabe, hebraico e aramaico, centrados nos estudos dos textos da antiguidade clássica, excluindo os textos medievais, para a construção da visão de uma nova cultura.

O movimento humanista fazia uma crítica cultural, filológica, histórica centrada na percepção de mundo, transformação dos costumes, das línguas e das civilizações, aos teólogos tradicionais por preservar os valores da igreja e cultura medieval, na qual o homem tinha que aceitar as regras da igreja, como: escolher entre o bem e o mal, indicado pelo clero para obter uma vida feliz, junto a Cristo. Diferente do pensamento dos humanistas como afirma Godinho (2012.p.2):

O pensamento medieval postulado e propagado pela Igreja Católica pregava a submissão do homem à vontade de Deus e a seus intérpretes e representantes na terra, o clero; uma vida contemplativa, sem instintos e inimiga do prazer mundano. De acordo com essa concepção o principal caminho para o acesso ao conhecimento eram as revelações divinas. Já os artistas renascentistas tinham como fonte de inspiração a cultura da Antiguidade Clássica greco-latina, buscavam as dimensões ideais da figura humana e a representação fiel da realidade, não se contentando mais em apenas observar a natureza, mas transformando-se em estudiosos e

procurando imitá-la com precisão, ressaltando o valor do homem, da crença em suas possibilidades e capacidades. Nesse panorama, a individualidade do artista passa a ser valorizada, em oposição ao caráter coletivo das obras medievais. (Godinho, 2012, p.2)

Neste sentido, enquanto os teólogos, preocupa-se com as almas e Deus. Os Humanistas ocupam-se com os problemas dos homens e a natureza, a fim de compreender seu destino. Os Humanistas destacam que o divino havia em cada homem, o que conduz a expandir suas forças e a produzir, responsável por transformar o mundo em que vive. Os primeiros humanistas eram formados por um grupo de eruditos, que lutavam por mudanças nos estudos das universidades.

No decorrer do tempo, outros que apoiavam a crítica a cultura tradicional e a elaboração no novo código de valores e comportamentos, voltados para o indivíduo e em sua capacidade realizadora, dentre eles: professores ou cientistas, clérigos ou estudantes, poetas ou artistas plásticos. Estes grupos não eram do agrado dos homens e entidades responsáveis por conservar a cultura tradicional, no entanto, os humanistas, atuaram do seio da igreja, com destaque principalmente na Itália, em meio aos papas em geral, a fim de tornar a igreja um Estado Moderno constituído por intelectuais progressistas.

Diversas obras se destacaram no humanismo, dentre elas: Os Lusíadas, de camões, no qual destaca a mitologia, ou textos filosóficos como ensaios Michel de Montaigne, com referência aos filósofos e personagens da antiguidade. Dentre os exemplos estão; Esculturas, como Davi e Moises, de Michelangelo, o Nascimento da Vênus, de Sandro Botticelli, ou peças teatrais como as tragédias de Shakespeare, influencias da herança clássica.

Para Godinho (2012) a literatura renascentista representou um dever moral, a fim de alcançar uma moral naturalista, na qual destaca-se o antropocentrismo em oposição ao teocentrismo medieval. Em que o homem busca inspiração na natureza, ao considerar as obras clássicas, não somente na imitação, mas com aspectos criativos e inovador. Ainda sobre o renascimento artístico Dauwe (2008, p.41) destaca que:

É difícil estabelecer com precisão uma data de início para o renascimento cultural e artístico da Europa. Alguns conceitos podem ser usados como pontos de referência, tanto pelas mudanças artísticas que proporcionaram quanto pelas implicações filosóficas que trazem; um deles é o conceito de perspectiva, que foi introduzido na pintura no século XIV, e que modificou radicalmente a forma de se representar a realidade. A partir dessa época foi possível perceber-se uma arte mais preocupada com as questões humanas, interessada em representações mais realistas e menos alegóricas dos indivíduos – o início do antropocentrismo renascentista. Por isso, costuma-se entender que o Renascimento artístico teria acontecido a partir do século XIV. DAUWE (2008, p.41)

Assim, também a arquitetura renascentista serviu de inspiração para diversas obras arquitetônicas, sob forte influência do classicismo e adotou um estilo individual e autônomo.

Para Godinho (2012) a arqueologia influenciou muito a escultura renascentista, por meio das escavações em Roma que proporcionou o conhecimento de todas as obras primas da estatuária greco-romana, tal descoberta resgatou a grandeza da Antiguidade Clássica.

Entre os escultores desse período destacaram-se Donatella (1386-1466), Lorenzo Ghiberti (1378-1455), Bernardo Rosselino (1386-1466), Andrea Del Verrochio (1435-1488) e Michelangelo Buonarroti (1475-1563). O Renascimento teve grande importância para formação do pensamento moderno, na qual a ciência e religião passaram por forte transformações, com destaque no campo das artes que expressou o pensamento dessas épocas, por meio das criações dos artistas, com o olhar voltado para o humanismo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período do Renascimento foi marcado por importantes transformações sociais, culturais e científicas entre os séculos XIV e XVI, ocorridos entre a Idade Média e Idade Moderna, em que houve o declínio da igreja como detentora do poder e o feudalismo, dando margem ao homem uma nova perspectiva de olhar o mundo, no qual o homem por meio do racionalismo, descobriu com os valores da cultura clássica o antropocentrismo ou seja, o homem é a medida de todas as coisas; em que tudo podia ser explicado pela razão.

As influências do movimento humanista, mudou a cultura tradicional, para os estudos humanos, também contribuíram para o homem desenvolver o conhecimento em outras ciências, como; a filosofia, a matemática, a história, e a eloquência, a ruptura do pensamento medieval e uma nova visão do homem sobre o mundo presentes nas obras artísticas, bem como a importância da natureza por despertar o espírito de observação do homem. O Renascimento possibilitou o surgimento de autores importantes como: Copérnico, Kepler, Da Vinci, Galileu, entre outros.

### REFERÊNCIAS

DAUWE, Fabiano. **Caderno de estudos: história moderna** / Fabiano Dauwe, Centro Universitário Leonardo Da Vinci. – Indaial :UNIASSELVI, 2008.

D'ONAFRIO, Salvatore, **Literatura Ocidental**. São Paulo, Ática, 2000.

GODINHO, Rosemary de Sampaio. **Renascimento: Uma nova concepção de mundo através de um novo olhar para a natureza**. V.13 n.1 fev.12,

SEVCENKO, Nicolau. S327r **O renascimento** / Nicolau Sevcenko. – 4. ed. – São Paulo: Atual; 4 ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.



**IV PARTE**  
**ENTREVISTA**

# **CAPÍTULO 26**

---

## **DO MISTÉRIO INFANTIL AO ENCANTO DE CAXIAS: ENTREVISTA COM PAIZINHA COSTA**

[Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo](#)



Ativista Cultural, Maria da Paz Costa Lamar (Paizinha)

Natural de São Bento - MA, Maria da Paz Costa Lamar (Paizinha), nasceu em 24 de janeiro de 1947. Com uma vida dedicada a educar e incentivar crianças e jovens, Maria da Paz, após concluir o magistério, ainda muito jovem, mudou-se para Caxias, onde fixou residência e exerceu a profissão de professora, inicialmente com turmas de educação infantil e depois fundamental I, na escola Monsenhor Clóvis Vidigal. Ainda na Educação, Paizinha, como é conhecida por todos, e tratada carinhosamente pela família e amigos, atuou também na Universidade Estadual do Maranhão junto ao Departamento de Educação.

Graduada em Pedagogia, Maria da Paz construiu uma carreira de destaque, o que resultou no reconhecimento por sua dedicação à arte de ensinar na educação pública, mas seu maior destaque e protagonismo foi como produtora cultural. Fundadora da Associação Cultural Meu Boi Encanto de Caxias, Paizinha impactou a vida de centenas de jovens caxienses que foram contemplados com projetos idealizados e executados pela associação.

Desde 1991, Maria da Paz enriqueceu a cultura maranhense com o Boi Encanto, que começou como um projeto escolar, formado por alunos, mantido por doações e muito amor e afeto da idealizadora. Um sonho de criança tornou-se compartilhado, o Boizinho cresceu, a família que compõe esse sonho também e, hoje, Caxias torna-se mais brilhante e alegre em todo período junino.

A escolha por Paizinha, para protagonizar esta entrevista, justifica-se por sua relevância na cultura maranhense, como também sua trajetória como educadora na cidade de Caxias-MA. Essa produção visa oportunizar a valorização de seus trabalhos prestados como também, evidenciar uma história de inspiração, luta, dedicação e amor.

**Entrevista:**

- I. **Professora Paizinha, a senhora tem uma grande contribuição como educadora na Rede Pública de Caxias, sempre incentivando a arte como amante das manifestações culturais. Fale um pouco sobre sua vida escolar profissional e qual influência em sua atuação nas atividades culturais?**

Meu amor pelo Boi começou cedo, em São Bento, na baixada maranhense. Eu devia ter entre sete e dez anos, e todo festejo eu escutava o Boi. Quando dava à noite, eu corria para a janela e escutava, mas ver eu nunca vi. Era uma mágica.

Quando eu me formei e passou um tempo, eu voltei na minha terra, na época de São João. Em frente à casa da minha mãe, tinha um colégio paroquial e eles tinham um Boizinho, Sorriso das Crianças. Pensei comigo, “hoje vejo esse Boizinho”. E quando ele entrou parecia um furacão. Eu fiquei toda arrepiada. Nessa época eu já trabalhava aqui em Caxias, no jardim de infância, e naquele momento senti um negócio aqui dentro me dizendo, “é isso que tu tem que fazer”.

Ao chegar em Caxias, levei a ideia para a escola que eu trabalhava, Clóvis Vidigal. E assim nós fizemos. De forma simples mesmo, só com as roupinhas que eles tinham. No segundo ano fizemos uma jaquetinha de cetim, e depois disso o negócio foi pra frente. Surgiu o Boi Encanto das Crianças, e foi muito bom fazer isso na escola, com a alegria das crianças. Mas eles cresceram, então virou Encanto de Caxias. Eu poderia ter começado em outro lugar, mas comecei na escola onde todos abraçaram e incentivaram a ideia.

- II. **Em casa, no seio familiar, sempre houve incentivo ao universo artístico e cultural ou a senhora foi pioneira dentro do lar também?**

Não, nunca tive apoio de pai, mãe. Meu apoio familiar, no início, era apenas da minha filha, a Cristiane. Quando eu trabalhava no jardim ela ia pra me ajudar a fazer as coisas. Os outros achavam que era só gastar dinheiro, mas eu gastava era o meu. Eu gastava meu décimo terceiro com nadinha, era só do Boi. Exclusivo!

Mas hoje meus netos desde pequenos saem no boi, até minha bisneta. Meu marido também dizia que não dava certo. Que isso não trazia retorno. Mas eu nunca liguei, segui meu sonho e hoje estamos aqui.

- III. **Fale de sua afinidade com a cultura maranhense e o impacto desse processo para fundação do Boi Encanto de Caxias. Como foi o processo de implantação? O que a motivou?**

O que me motivou foi meu amor pela cultura e cada dia esse amor aumenta. Há poucos dias o Boizinho chegou lá em casa e eu senti a mesma emoção de quando vi pela primeira vez o Boizinho de São Bento. Quando eu era pequena amava os bichinhos do meu pai. Andava a cavalo, corria atrás de boi. Talvez esse meu amor pelo Boi venha de lá, dessa lembrança afetiva da infância. Eu nunca tinha pensado nisso, mas eu acho que tem tudo a ver. Faz sentido.

Ao ver a felicidade dos meus meninos, o carinho que todos eles têm comigo... eles tomam benção, “bença vó”. Isso pra mim não tem pagamento. Os que vão chegando são bem-vindos e nossa família vai aumentando. Com a Fundação eles aprendem também. Aqui eles costuram, aprendem uma profissão e os ajuda a ganhar uma renda extra, pois eles costuram para outros bois.

**IV. Em sua trajetória como incentivadora e promotora cultural, a senhora teve impedimentos ou dificuldades por ser uma mulher ocupando esse espaço de liderança?**

Não. Nossa única dificuldade era o financeiro. Não tínhamos transportes, mas mesmo assim fomos pioneiros. Fomos o primeiro Boi a ser introduzido nas escolas. Já existia o Boi Canário Verde, mas não era trabalhado em escolas, o nosso foi. A partir daí, pronto! Fizemos apresentações em escolas e isso foi incentivando a criação de novos Boizinhos nas escolas. O povo achava bonito uma mulher à frente do Boi.

Meu marido reclamava que eu gastava dinheiro, não acompanhava nossas apresentações, mas também não atrapalhava. À frente sempre foi eu e minha filha. Quando comecei na escola tive ajuda de quatro professoras do jardim; Ana Paula, Rosângela, Leonilha e Marciana; tínhamos também ajuda da gestora Edileusa. Nunca estive sozinha, Graças a Deus, elas sempre me ajudaram pintando, bordando, e assim foi indo até o boizinho ficar famoso. Não me arrependo de nunca ter usado meu décimo terceiro para comprar uma calcinha.

**V. A senhora poderia elencar todos os projetos culturais idealizados pela Associação?**

Sim, tivemos o balezinho. Eu tenho tanta saudade. Toda vez que vejo na televisão me dá vontade de chorar. Nós contemplamos muitas criancinhas na Baixinha. Na época, um vereador nos ajudava com o aluguel. E por meio dessa ajuda conseguimos iniciar diversas meninas na dança. Fizemos apresentações no SESC. Eu fazia a roupa das meninas, fazia bordado. As crianças ficavam muito felizes e as mães também. Eu saía pedindo de um pra outro para comprar o que estava faltando, tudo era pedido.

Eu não tinha vergonha. Era uma causa nobre, atendemos 100 crianças naquela época, mas acabou. O vereador foi embora e não tivemos como manter.

Tivemos também o Mix cultural, esse acompanhava o Boi e tinha também outras danças, como carimbó, dança do Lili, dança do ventre. Era como uma escolinha de base para o nosso Boi Encanto. Acabamos porque era muita coisa para administrar, mas foi bom. Hoje temos umas quatro meninas do Mix cultural que dançam no Boi e nosso grupo atualmente é composto por setenta pessoas, entre brincantes e orquestra.

**VI. Durante sua trajetória há alguma história, algum momento específico que marcou sua vida?**

Todos os momentos que passamos juntos foram marcantes. Tudo em nossa trajetória foi emocionante. A montagem do grupo, a descoberta, quando eu soube o que eu tinha que fazer, tudo é lembrado com muito carinho. Lembro que já bati perna demais nessa cidade atrás de patrocínio e eu não tenho um pingote de vergonha. Foi tudo por uma boa causa.

**VII. Ao fazer uma retrospectiva de seu trabalho, e observar o grupo dedicado que a senhora formou, qual seu sentimento?**

O sentimento é de realização, felicidade e de orgulho, orgulho por ter começado com um Boi pequenininho, que veio em uma caixa de sapato e que fomos buscar em um ônibus da Timbira, na rodoviária. Hoje é realização, felicidade, vontade de ir em frente.

Quando vejo todos eles, sentadinhos aqui, eu fico tão feliz. Aqui ninguém recebe nada pronto. É cada um fazendo o seu, se fez errado, desmancha. Por isso dizemos que aqui é o lugar onde sorri e que chora. Sou muito agradecida pelas pessoas boas que conheci nessa longa caminhada. Cada uma dessas pessoas contribuíram um pouquinho para que hoje a gente tenha tudo isso que apresentamos em nossa cidade e na região.

**VIII. Se pudesse dar um conselho à nova geração sobre o incentivo à cultura e sua relação com o bem-estar e alegria, o que diria?**

Não deixe seu sonho morrer. Vá em frente, lute. Se cair, levante, sacode a poeira, como diz o ditado “levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”. Então é isso, se formos desanimar na primeira tentativa não faremos nada, não vamos sair do lugar.

Os desafios serão muitos, mas a gente precisa acreditar nos nossos sonhos, na gente, né? Às vezes ganho cinco reais e me dizem que não vai ajudar, mas ajuda. Com

isso, eu compro linha, agulha e cada pouquinho vai construindo tudo isso.

Não podemos deixar nossa cultura morrer, é nossa identidade, é quem a gente é. Os mais jovens precisam entender isso e levar a história adiante. Sou feliz e realizada porque sei que os meus continuarão e nosso Boi vai continuar encantando Caxias e muito mais.

## AUTORES

**Francisca Amujacy Silva Oliveira:** mestra em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University - ACU. Especialista em Filosofia Contemporânea pela Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP. Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira - ISEP. Professora de Filosofia dos anos Finais do Ensino Fundamental. Trabalha como Coordenadora Pedagógica de Área de Filosofia na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT de Caxias - MA. Secretária Escolar Efetiva do município de Caxias - MA. Técnica em Gestão Escolar (PROFUNCIONÁRIO). Possui pesquisas na área de Filosofia e a utilização de estratégias didático pedagógica para uma aprendizagem mais significativa. É integrante do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade. E-mail: amujacyjacy@gmail.com.

**Antônia Thelma Araujo dos Santos** é mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2002) e Filosofia pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMANET (2019). É Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Filosofia Contemporânea pela Faculdade do Médio Parnaíba-FAMEP; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho-UFPI; Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Professora efetiva do município de Caxias-MA, com atuações em turmas do 6º ao 9º ano através da disciplina de Introdução à Filosofia, bem como em turmas de 1º ao 5º ano. Atualmente trabalha como Coordenadora Pedagógica em uma escola de 6º ao 9º Ano da referida cidade.

**Francy Dalva Brito Ramos:** Formada em Pedagogia pela UEMA, em Filosofia pela Universidade Aberta- UEMA/NET, Pós- Graduada em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco e em Gestão e Supervisão Escolar pela UEMA. Cursando pós-graduação em atendimento educacional especializado na educação especial inclusiva pela UniBF Faculdade.

**Alisson Rodrigues Leles:** graduado em Geografia e Música pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Vale do Itapecuru - FAI; Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professor de geografia em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio pela prefeitura municipal de São João do Sóter-MA. É músico saxofonista pela Prefeitura Municipal de Caxias-MA. Atualmente é professor da Secretária Municipal de Educação-SEMECT-Caxias



responsável pelo desenvolvimento de projetos de musicalização na rede pública de ensino de Caxias-MA (Projeto Música na Escola) e Banda Marcial Euterpe Cariman.

**Maria Gilvanir Quinzeiro Soares:** graduada em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Itapecuru- FAI. Especialista em Professor Formador pela Universidade de Ciência e Tecnologia do Maranhão - UniFACEMA. É professora de carreira pela Prefeitura Municipal de Caxias-MA. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica dos projetos de musicalização desenvolvidos pela SEMECT-Caxias nas escolas da rede pública municipal de Caxias-MA.

**Manoel Carvalho Neto:** Graduando em Pedagogia pela UNIPLAN. Coordenador de Bandas e Fanfarra Escolares – SEMECT/ CAXIAS. É regente e mestre da Banda Marcial Euterpe Cariman. É músico percussionista e clarinetista. Desenvolve projetos de musicalização na comunidade com jovens e adultos (Projeto Jovens em Ação Caxias e Banda Musical 1º de Agosto)

**Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento:** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Líder do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (CNPq/UEMA). Especialista em Coordenação Pedagógica - UEMA, Avaliação Educacional - UFPI e Educação Especial e Neuropsicopedagogia - FANART, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Professora Adjunta IV do Departamento de Educação - UEMA/CESC. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado em Educação PPGE/UEMA e do Mestrado e Doutorado em História do PPGHIST/UEMA. Foi Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA de 2018 à 2021. Bolsista Produtividade em Pesquisa - Sênior, Chamada Interna N. 04/2021 PPG/UEMA. Trabalha como Coordenadora Pedagógica e Formadora na Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia de Caxias - SEMECT. É também Avaliadora Externa do MEC/INEP/SINAES/BASIS, para autorização de cursos de graduação, Portaria n 487, de 07/07/2018. É Relatora do Comitê de Ética e Pesquisa, Portaria n. 116/2018 - GR/UEMA. Trabalhou como Coordenadora Pedagógica de Educação à Distância durante 12 anos junto ao UemaNet/CESC/UEMA. E-mail: franclanecarvalhon@gmail.com . Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>

**Karla Simone da Silva Costa:** Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Maranhão (1999). Especialização em Coordenação Pedagógica (UEMA). Experiência como professoras Anos Iniciais na rede privada. Servidora Pública com cargo de Coordenação Pedagógica. Gestora Pedagógica da UNIVIMA (2005 a 2010). Orientadora

de Aprendizagem (UEMA). Diretora de Centro de Capacitação Tecnológica em Caxias - MA (CETECMA - 2012 a 2016). Professor Pesquisador I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA -2013 a 2019). Assessor Técnico Administrativo Instituto Educacional de Ciência e Tecnologia (IEMA - 2016 a 2017). Servidor Público, Enquadramento Funcional: Supervisor Educacional em Codó-MA (2012 até a atualidade). Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia da Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI - 2017 a 2023). Professora das disciplinas Pedagógicas de Pedagogia da FAI. Atualmente está na Coordenação Pedagógica na SEMECT Caxias-MA e Articuladora Pedagógica Municipal de Gestão da Escola Digna - Pacto da Aprendizagem. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1409954812981276> . E-mail: [karladeboramell@gmail.com](mailto:karladeboramell@gmail.com)

**Patrícia Regina Carvalho da Silva:** Especialista em Psicologia da Educação: Instituição: Universidade Estadual do Maranhão-UEMANET; Avaliação Educacional Instituição: Universidade Federal do Maranhão. Licenciatura Plena em Pedagogia Instituição: Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Centro de estudos Superiores de Caxias - CESC. Atuou como Professora Substituta. Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA. 2013 Organização e Coordenação da Semana Pedagógica: Currículo e Avaliação: Perspectivas Metodológicas para o Desenvolvimento de Competências - 40h promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA Tutora Presencial do Núcleo de Tecnologias Educacionais (UEMANET) - Polo UAB Caxias-MA Servidora Pública: Professora dos anos Iniciais do Ensino Fundamental de Coordenadora Pedagógica de 2005 aos dias atuais; Professora do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/6187949230225084> ID Lattes: 6187949230225084

**Marcia Dutra da Silva:** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA/Campus Caxias, Especialista em Currículo e Prática Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Bolsista BATI -UEMA, pesquisadora na área de formação de professores, praticas docente, e Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

**Paula Noelly Mota Marinho Maia:** Graduada em Engenharia Civil, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão, FACEMA, e graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Atualmente bolsista UEMA/PIBIC - CNPQ com pesquisa em andamento na área da Educação Especial e Inclusiva.

**Ana Luiza Ferreira Pinheiro Soares:** Formada em Biblioteconomia, com Formação Pedagógica em nível de Licenciatura Plena, especialista em Docência Universitária e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Instituto de Ensino Superior Franciscano, em Paço do Lumiar (MA) e Professora do curso de Pedagogia no mesmo Instituto

**Shirlane Maria Batista da Silva Miranda:** Doutora e Mestre em Educação (UFPI), Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação PPGE/UEMA, membro do grupo de pesquisa GELDE/CNPq UEMA, Professora da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA - Campus Caxias. Atua nas áreas de formação inicial e continuada, estágio supervisionado, currículo e avaliação da aprendizagem - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>; shir\_mari@hotmail.com

**Apoliana de Sousa Carvalho:** Especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME (2018), graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí- FAEPI (2013). Acadêmica em Letras pela UEMAnet (2022). Desde 2012 é professora efetiva da Secretaria Municipal de Coroatá - MA, e a partir de 2015 possui vínculo efetivo com a Secretaria Municipal de Codó - MA, atua como professora da educação infantil, onde desenvolve trabalhos para a formação integral da criança, com uso de habilidades lúdicas, contextualizadas, importante para a construção e autonomia da identidade da criança.

**Debora Brito Gomes:** Graduada em Ciências Contábeis, pela faculdade do Maranhão-FACAM, atualmente graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, atua como diretora administrativa no setor de folha de pagamento na prefeitura municipal de Coroatá-MA.

**Wanessa Karoena Rodrigues Lemos:** Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Infantil Inclusiva pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME (2020), especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2017), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2016). Atualmente acadêmica do curso de Educação Especial Inclusiva na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2023-2025). Professora efetiva e conselheira municipal da educação infantil - CME (2023-2024), no município de Coroatá- Ma.

**Cláudia Maria Magalhães Motta:** Professora de Semântica, Morfossintaxe, Sintaxe, Morfologia; de Linguística (Fundamentos linguísticos, Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Letramentos etc.); Estágio Supervisionado; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Estudos Superiores de Caxias/ Universidade Estadual

do Maranhão (CESC/UEMA), desde 1994; e de Língua Portuguesa do Ensino médio na escola estadual Santos Dumont; Mestra pela Universidade Federal do Piauí em Linguística. Autora dos artigos publicados em livros: “Análise comparativa semiótica discursiva em músicas populares”; “Jornal dominical – semanário litúrgico para a celebração da palavra: imagens e enunciação”; “Jornal dominical: uma análise da presença de anáforas indiretas”; “A recepção no conto ‘Nasrundin sempre escolhe errado’ – um percurso pelos vazios do texto”; “A construção do ethos nas Epístolas de São Paulo e a imagem de si” e “Cena de enunciação e ethos: uma análise discursiva comparativa entre o conto ‘Primavera eterna – Rita Hayworth e a Redenção de Shawshank e o filme ‘Um sonho de liberdade’”. Coordenadora na obra “O linguístico e o literário: cruzando fronteiras” – editora São Luís, Editora da Uema em 2013. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso de alunos na graduação e Pós-Graduação. Atualmente, é responsável pelo projeto de Pós-graduação lato sensu em Linguística e ensino de língua materna.

**Georgyanna Andréa Silva Morais:** Graduada em Pedagogia Licenciatura/UEMA, Mestre em Educação/UFPI e Doutora em Educação/UFC. Professora Adjunto da UEMA/Campus Caxias. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEMA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica – GEPAPHC.

**Gabriel Rodrigues Côra:** mestrando em Biodiversidade, Ambiente e Saúde pela Universidade Estadual do Maranhão e Pós-graduando em Saúde Pública e Coletiva. Especialização em Docência do Ensino Superior. Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão (2022).

**Marília Ramalho Oliveira:** Enfermeira graduada pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestranda em Saúde e Comunidade pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual do Maranhão.

**José de Ribamar Ross:** Professor Adjunto do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias. Doutor em Ciências da Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo.

**Arusha Kelly Carvalho de Oliveira:** é graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestra em Ciências da Educação pela Absolute Christian University (Orlando, FLO-EUA). É monitora do Grupo de Estudos Cordelista Arievaldo Viana (GECAV), coordenado pelo Prof. Dr. Stélio Torquato Lima. Em parceria com o referido docente, publicou Patativa em branco e preto: campo versus cidade e outras antinomias em Cante lá que eu canto cá (In: Literatura no Ceará: diálogos interdisciplinares, 2016,

p. 53-64); Lugares imaginários na MPB e na literatura popular brasileira: um estudo de resíduos medievos (In: Residualidade e intertemporalidade, 2017, p. 353-364) e Figurações da memória e da identidade em Cante lá que eu canto cá (In: Um sertão encantado, 2019, p. 132-149). Como professora do curso de graduação de Pedagogia em Ead, pelo Centro Universitário Christus (Unichristus), coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Literatura de Cordel (GEP- CORDEL). É autora do livro O Cordel em Sala de Aula: Sugestões didático-pedagógicas para o uso da Literatura Popular visando ao incremento da leitura, pela Editora Appris (2023).

**Maria José Silva Lima:** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduanda em Letras/Língua Portuguesa pela Uniasselvi. Pós-graduada em Psicopedagogia, Literatura Brasileira, História e Cultura Afro- Brasileira e Gestão de Bibliotecas Escolares. Atua como Supervisora escolar na rede estadual e professora na rede municipal. Membro da Academia Maranhense de Ciências, Letras e Artes Militares. Poeta e cordelista.

**Mikeias Cardoso dos Santos:** Mestre em Letras pelo Programa de Pós- graduação em Letras de Bacabal – PGLB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2023), campus Bacabal, na Área de Concentração Linguagem, Cultura e Discurso, com ênfase na Linha de Pesquisa 2 – Literatura, Cultura e Fronteiras do Saber. Graduou-se em Letras, com habilitação Português/Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC-UEMA) (2019). É poeta cordelista, com premiação de nível local, estadual, nacional e internacional pela divulgação da literatura de cordel. Atualmente trabalha na Gestão de Memória e Cultura, da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia SEMECT – Caxias-MA. Entre suas publicações, contam-se: Participou da organização do livro Literatura em perspectiva: sociedade e pluralidades (des)contínuas em parceria com Mairylande Nascimento Cavalcante Ferreira e Wanderson de Freitas dos Santos, pela Editora Alfa Ciência (2023), Análise literária do romantismo presente no cordel O romance do Pavão Misterioso, de José Camelo (In: Literatura em perspectiva: sociedade e pluralidades (des)contínuas, 2023, p. 43-58), Análise literária do cordel A lamentável morte do santo papa Paulo VI, de José Francisco Soares, O “Poeta-repórter” (In Literatura popular: memórias e resistências, 2022, p. 52-69), A resistência social baiana nos folhetos O aumento da carne verde e Para prefeito de Salvador Graça Lessa, de Cuíca de Santo Amaro (In: Revista de Letras Juçara, v. 5, n. 2, 2021), O cachorro dos mortos, de Leandro Gomes de Barros: uma obra escrita nas areias do tempo (In. No Desfolhar dos Folhetos Escritos sobre Cordel, 2021, p. 131-151).

**Francisca Valéria Silva de Almeida:** Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (2016), acadêmica de Pedagogia, pela Universidade Estadual Maranhão, pós graduanda em Gestão de Pessoas na Era Digital, pela Universidade Federal do Maranhão, atualmente Coordenadora do Programa Plantão Socioeducacional da Secretaria de Educação do Município de Caxias/MA.

**Maria de Fátima Sousa Silva:** Pedagoga/UEMA; doutora em educação/UNESP, atualmente é docente na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus de Pinheiro.

**Rayani Costa Castro:** Acadêmica do último período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus de Pinheiro.

**Amanda Vieira Silva:** Técnica em edificações, acadêmica do último Período do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA Campus Pinheiro. Atualmente é docente da rede municipal do ensino de Pinheiro.

**Brígida Lima Magalhães:** graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2011). É Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMANET; Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Educação do Campo pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Ciência é Dez nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão/UEMANET; Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMANET e Matemática e Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. É professora efetiva do município de Caxias-MA, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Grupo de Pesquisas Histórias do Maranhão pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, onde pesquisa História, Educação e Patrimônio. Participa do Grupo de Estudos de Gênero do Maranhão, em que versa sobre Gênero, Corpos, Culturas, Subjetividades e Sociabilidades e se dedica, também, a cursar Pedagogia.

**Raimunda Nonata Paiva Andrade:** mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação (PPGE-UEMA). Integra o Grupo de Pesquisa “Histórias do Maranhão” da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA (2012). Possui especialização em Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso pela instituição ATHENA; Currículo e Avaliação na Educação Básica pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA; Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMANET; Ciência é Dez nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMANET; Matemática e Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Educação Digital pela

instituição SESI/SENAI; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI; Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e Currículo e Práticas Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Atualmente cursa Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). É professora efetiva do município de Caxias-MA, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Claudia Regina Alves Pereira Silva:** Professora de Educação Infantil de 2005 a 2006. Professora de Ensino Fundamental I no período de 2007 a 2012. Coordenação Pedagógica no Ensino Fundamental I e II no período de 2017 a 2022. Gestão Escolar no período de 2023 até o presente momento

**Francigelda Ribeiro:** Graduada em Letras/Português pela UESPI, mestra em Estudos Literários pela UFPI e doutora em Estudos Literários pela UFMG. Gestora de Memória e Cultura da Secretária de Educação de Caxias-MA, professora do Estado do Maranhão e da Faculdade do Vale do Itapecuru, onde exerceu a função de coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Produção e Divulgação Científica entre 2015 e 2017. Autora dos e-books: O ziguezague da vida literária: entrevista com o piauiense Assis Brasil e As quatro faces da nova literatura brasileira segundo a crítica de Assis Brasil. Coautora dos livros: Literatura de subversão: três estudos (2008) e de Memória e aprendizado, lançado em 2011, pela Editora da UFPI, que traz uma entrevista com o ficcionista e crítico Assis Brasil.

**Dilmar Rodrigues da Silva Júnior:** Doutorando Educação pela- UFPI. Mestre em Educação-UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação de professores e Práticas da docência. Especialização em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF. Especialista em Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - IFMA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- Campus Caxias. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia- NUPPED, no Centro de Ciências da Educação- CCE/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas- NUPEFORDEPE. Atuou como Coordenador Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia/SEMECT-CAXIAS (2017-2021). Atuou como Professor efetivo dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura de Caxias/ MA (2021). Atuou como professor por meio de processo seletivo no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Planalto Distrito Federal- UNIPLAN (2020-2022). Atualmente, é Supervisor Pedagógico efetivo na Prefeitura Municipal de Codó. Professor do Departamen-

to de Educação/ CESC/UEMA. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas de interesse: Estágio Supervisionado na Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Prática Pedagógica e Práticas Educativas, Educação Infantil, Alfabetização, Educação do/no campo e Narrativas (auto)biográficas.

**Messias A. Cardozo:** Atualmente é Professor Substituto pelo Departamento de História da UFMA/Campus São Bernardo. Doutorando em História Social pela UFRGS/PPGH. Mestre em História Social pela UFMA/PPGHis. Especialista em Teoria da História e historiografia pela FAMEESP. Graduado pela UESPI/Campus Parnaíba. Filiado a ANPUH-PI. Autor do livro Exercícios do fazer História: ensaios teóricos historiográficos pela Editora Cancioneiro; EDUFMA (2021). Tem se dedicado à Teoria da História, história da historiografia, e do discurso sociológico, sobretudo com ênfase na trajetória intelectual de Gilberto Freyre. E-mail: [messias.histsocial@gmail.com](mailto:messias.histsocial@gmail.com).

**Joabe R. de Almeida:** Doutorando em História Comparada pela UFRJ/PPGHC. Especialista em História do Brasil pela UFPI/Piripiri e em Teoria da História e historiografia pela FAMEESP. Mestre em História Social pela UFMA/PPGHis. Faz parte do LAPETHI/UFRRJ (CNPq), coordenado pelo Prof. Dr. José D'Assunção Barros e pela Profa. Dra. Débora El Jaick Andrade. Professor pela SEDUC-MA. Tem se dedicado à Teoria da História, com ênfase na Análise de Discurso (AD), e temáticas da historiografia brasileira e maranhense, voltada para as questões de imprensa, formação social e econômica, educacional e relações de poder/política. E-mail: [joabedealmeida.rocha@gmail.com](mailto:joabedealmeida.rocha@gmail.com).

**Ana Leticia Araujo Goes:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia (UEMA/Campus Caxias). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), orientada pela Profa. Dra. Marinalva Veras Medeiros. Bibliotecária-estagiária (SESI/Caxias). Desenvolve pesquisas sobre educação infantil, jogos e brincadeiras como interfaces à formação metodológico-pedagógica do docente e desenvolvimento da criança. E-mail: [analeticiaaraujogoes@gmail.com](mailto:analeticiaaraujogoes@gmail.com)

**Antônio Luiz Alencar Miranda:** Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1993), Mestrado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). Professor Associado da UEMA Campus Caxias e professor do Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Atualmente é Chefe do Departamento e professor da Pós-graduação em Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguística, Língua Portuguesa e Educação, com ênfase em Sociolinguística, Semiótica, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas:



atitudes, crenças, variação, mudança, discurso, gênero, raça, leitura, ensino, EJA e formação de professor. Líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Discurso e Ensino GELDE/CNPq, Consultor da Revista de Letras Juçara - UEMA.

**Janailson Santos Cordeiro:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2006). Pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar - Faculdade Evangélica do Meio Norte (FEMN/2015) Pós-graduação em Ensino de Filosofia e da Sociologia - Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF/2017) Pós-graduação em Arte e Educação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (FAFIBE/2018) Licenciatura em Geografia Universidade Estadual do Maranhão “Em andamento” (2022) Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes, Geografia e Palestras. Email: janailsonsantoscordeiro@gmail.com / [janailsoncordeiros@hotmail.com](mailto:janailsoncordeiros@hotmail.com)

**Eva Tôrres Corrêa:** Pós Graduação em EJAI/ Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. Coordenadora da Modalidade de Ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT da Prefeitura Municipal de Caxias - Maranhão.

**Gilberto Medeiros Teixeira Júnior:** Especialização em Educação de Jovens e Adultos/ Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSSELVI. Coordenador da Modalidade de Ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT da Prefeitura Municipal de Caxias - Maranhão.

**Jôse Silva Trindade:** Especialização em Gestão e Supervisão Escolar/Instituto Superior de Teologia Aplicada. Especialização em Sociologia/Centro Universitário Faveni. Coordenadora da Modalidade de Ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SEMECT da Prefeitura Municipal de Caxias - Maranhão.

**Edmilson Sanches:** Caxiense. Consultor, palestrante, jornalista, administrador, contabilista, radialista, professor. Bacharel em Administração Pública; Licenciado em Letras; Pós-graduação e Aperfeiçoamento em Administração e Negócios (Fortaleza), Administração Pública (Brasília) e Comunicação e Desenvolvimento Regional (São Paulo). Pós-graduando em Docência do Ensino Superior. Membro do Conselho Regional de Administração e do Conselho Regional de Contabilidade. Membro de Academias de Letras e Institutos Históricos do Maranhão, Pará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo e Estados Unidos. Autor de dezenas de livros nas áreas de Administração, Biografias, Comunicação, Desenvolvimento, História e Literatura. Presidente de Honra do Conselho Municipal de Educação de Imperatriz (MA). E-mail: [edmilsonsanches@uol.com.br](mailto:edmilsonsanches@uol.com.br)

**Maria Celina Bacelar Oliveira:** Graduada em Letras pelo CESC/UEMA. Formação de Língua Inglesa pela PBF. Especialista em Gestão Escolar pela MBA. Especialista em Supervisão Escolar pela UCAM. Experiência no núcleo de Supervisão Escolar/Secretaria Municipal de Educação de Caxias-SEMEDUC. Experiência na Coordenação de Área de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Professora efetiva da Educação Básica das redes municipal e estadual. Atualmente trabalha do setor de Gestão de Pessoas e Liderança, da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia- SEMECT.

**Maria Edna Silva Pereira Oliveira:** Graduada em Letras pelo CESC/ UEMA. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Especialista em Gestão Pública pela UFMA. Especialista em Educação Inclusiva pela UEMANET. Cursando especialização em Psicologia da Educação- UEMANET. Experiência como Gestora da Unidade Escolar Izaura Costa – SEDUC-MA/Caxias -MA. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica das redes municipal e estadual. Experiência na Coordenação de Área de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Caxias -Ma. Atualmente trabalha no Núcleo de Gestão de Memória e Cultura da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia -SEMECT.

**Yolanda Maria Ribeiro Ramos:** Graduada em Letras pelo CESC/UEMA e em Pedagogia pela UEMANET. Especialista em Língua Portuguesa pelo Centro Universitário INTA. Especialista em PROEJA-IFMA. Experiência como Gestora da EM Antenor Gomes Viana Júnior -Secretaria Municipal de Educação de Caxias MA. Especialista em Educação Especial Inclusiva UEMANET. Professora efetiva de Língua Portuguesa da Educação Básica - Aldeias Altas- MA. Experiência nas Coordenações Pedagógicas de EJA e de Língua Portuguesa, na Secretaria Municipal de Educação de Caxias. Atualmente trabalha na Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais/ Núcleo de Alfabetização na Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação -SEMECTI - Aldeias Altas- MA.

**Maria do Socorro Carvalho:** Graduada em Letras pela UFPI, Mestrado em Letras (Estudos Literários), pela UFPI (2006). Doutorado em Letras (Ciência da Literatura), pela UFRJ. Profa. Adjunta da UEMA. É membro do grupo de pesquisa “Saberes docentes, formação de professores, avaliação e planejamento” – GPESD. E-mail: [socorroliteratura10@gmail.com](mailto:socorroliteratura10@gmail.com)

**Erlinda Maria Bittencourt:** Doutora em História – UNISINOS (2023), mestre em Ciências da Educação -UEMA/IPLAC/UFC (2005); Especialista em Língua Portuguesa – PUC/MG (1993);Especialista em LIBRAS, (Athenas-Educação - 2010); Professora Assistente – IV do Detº de Letras – Campus de Caxias; Membro do Comitê de Ética em Pesquisa de

Sêres Humanos - UEMA, desde 2016 Bacharel em Direito - FAI, - (2016); Pós-graduada em Direitos Humanos - UFMA;(2016); Membro do IHGC, Membro da ACL, Membro da ASLEAMA, Membro da ABROL, Seção do Maranhão - Membro do Rotary Club de Caxias - Distrito 4490.

**Luana de Sousa Matos:** Especialista em Psicopedagogia Institucional (2018) e Educação Especial com Libras (2023) pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME, graduada em pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí- FAEPI (2013). Atualmente trabalha na rede estadual de ensino de Educação Infantil em São Luís - MA, exercendo a função de educadora de bebês e crianças bem pequenas, onde desenvolve trabalhos que visam a formação integral dos pequenos bem como construção da autonomia e o bem estar da criança.

**Ana Célia Pereira Damasceno de Macêdo:** Master of Science in Education, San Lorenzo/PY. Pedagoga e atual Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias-Maranhão (2017-2024). Contato: [anacelia2814@hotmail.com](mailto:anacelia2814@hotmail.com)

## ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Adolescência: 13, 19, 21
  - Alfabetização: 90, 168
  - Aprendizagem: 40, 51, 62
  - Arte: 33, 198
  - Aristóteles: 24, 25, 28
  - Autoconhecimento: 16, 21
  - Autonomia: 15, 16, 90
  - Avaliação: 40, 51
- B**
- Bibliografia: 22, 30, 31
- C**
- Cidadania: 10, 24, 28
  - Capacidades: 15, 18
  - Comunidade: 30, 29
  - Convivência: 20, 25
  - Consciência: 15, 16, 18
  - CREAS: 29
  - Cultura: 10, 25, 33
  - Conhecimento: 10, 13, 24, 25, 30
- D**
- Democracia: 16, 18
  - Desenvolvimento: 13, 25, 30
  - Diálogo: 10, 15, 30
  - Diversidade: 10, 30
  - Direitos: 21, 28, 29
- E**
- Educação: 12, 13, 24, 25, 28, 30
  - Empatia: 25, 28
  - Enfermagem: 100
  - Envolvimento: 25, 30
  - Escola: 13, 24, 25, 32
  - Ética: 23, 24, 28, 30
  - Experiência: 197, 215, 226
- F**
- Família: 13, 19, 23, 24, 25, 28, 29
  - Filosofia: 13, 18, 24
  - Formação: 13, 24, 25, 30
  - Formação docente: 62, 81
- G**
- Geografia: 186
  - Gusdorf: 15
- H**
- História: 18, 30
  - Humanismo: 243
- I**
- Identidade: 13, 19
  - Identidade cultural: 10, 25
  - Inclusão: 51, 62
  - Inclusão social: 51, 62
  - Infância: 18, 146
  - Interação: 33, 198
  - Introdução: 14, 24
- J**
- Juventude: 13, 19
  - Justiça: 24, 28
- L**
- Liderança: 90, 100
  - Leitura: 19, 72, 90, 138
  - Letramento: 81, 90
  - Liberdade: 13, 15, 16, 19, 21
  - Linguagem: 81, 234
- M**
- Metodologia: 18, 24, 30
  - Motivação: 13, 19, 24
  - Música: 32, 33, 34
- N**
- Nietzsche: 15, 178
- O**
- Objetivos: 14, 24
  - Objetivos educacionais: 14, 24
  - Organização: 72, 90, 100
- P**
- Participação: 10, 20
  - Planejamento: 90, 100
  - Planejamento educacional: 90, 100
  - Poesia: 111
  - Prática: 13, 16, 18, 33, 81, 186
  - Psicologia: 13, 18
  - Pesquisa: 13, 19, 24, 30
- R**
- Reflexão: 13, 21, 30, 32, 178
  - Relatos: 197, 215
  - Religião: 28, 29
  - Relações: 15, 18, 20, 24
  - Respeito: 24, 28, 30
  - Responsabilidade: 15, 16, 18, 19, 21
- S**
- Sociedade: 10, 18, 21, 24, 25, 30
  - Solidariedade: 24, 28
  - Supervisão: 62, 100
  - Sustentabilidade: 25, 30
- T**
- Tecnologia: 186
  - TICs: 186

- Trabalho: 72, 90, 100
- Trabalho colaborativo: 20, 30

#### U

- Unidade escolar: 32, 33
- Universidade: 81, 178

#### V

- Valores: 24, 25, 28, 29, 30
- Valores humanos: 24, 25, 30
- Virtude: 23, 24, 25, 28
- Violência: 122
- Vocação: 13, 25

#### Z

- Zonas Rurais: 168



# REFLETINDO PRÁTICAS & ELABORANDO SABERES

Constituída por textos produzidos por profissionais da Educação, pesquisadores comprometidos, que articulam práticas e saberes em diferentes etapas educacionais, esta antologia contém quatro partes complementares: dezenove artigos científicos, cinco relatos de experiência, um ensaio crítico e uma entrevista. São vinte e seis textos que refletem questões relativas ao campo prático, metodológico e epistemológico de diferentes áreas do saber. Consideramos, assim, a riqueza desta obra que articula, entre outros, temas na área da Língua Portuguesa, Arte, Literatura, Avaliação, Geografia, Libras, Biblioteca Escolar, Pedagogia Histórico-Crítica, Estágio Supervisionado, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Planejamento de Ensino, Currículo, Violência, Alfabetização, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

RFB Editora

CNPJ: 39.242.488/0001-07

91985661194

[www.rfbeditora.com](http://www.rfbeditora.com)

[adm@rfbeditora.com](mailto:adm@rfbeditora.com)

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,

Belém - PA, CEP: 66045-315

