

ORGANIZADORES

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA
SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

práticas e experiências em LINGUAGENS

ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais



ORGANIZADORES

THIAGO SOARES DE OLIVEIRA
SÓSTENES RENAN DE JESUS CARVALHO SANTOS

práticas e experiências em LINGUAGENS

ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais



 pimenta
cultural
2020
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

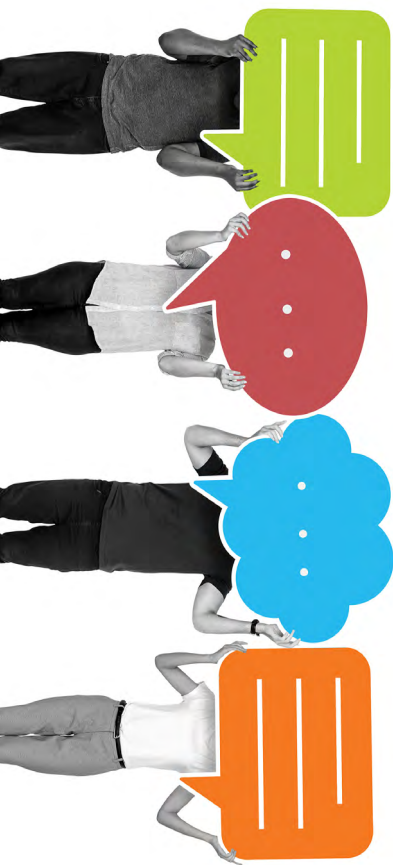
Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

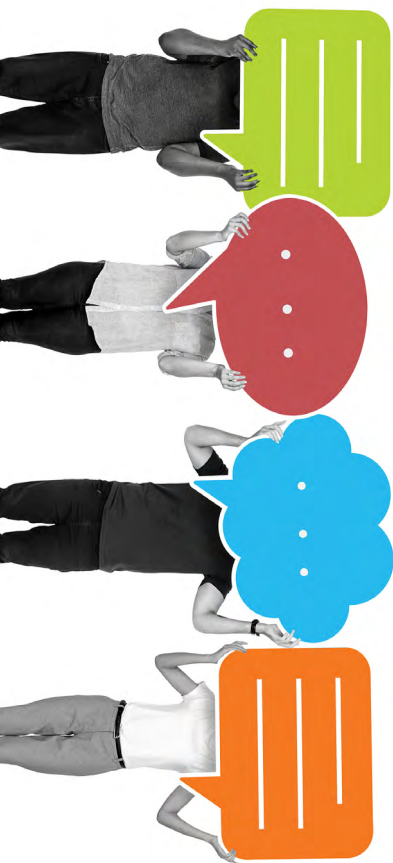
Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICA

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.



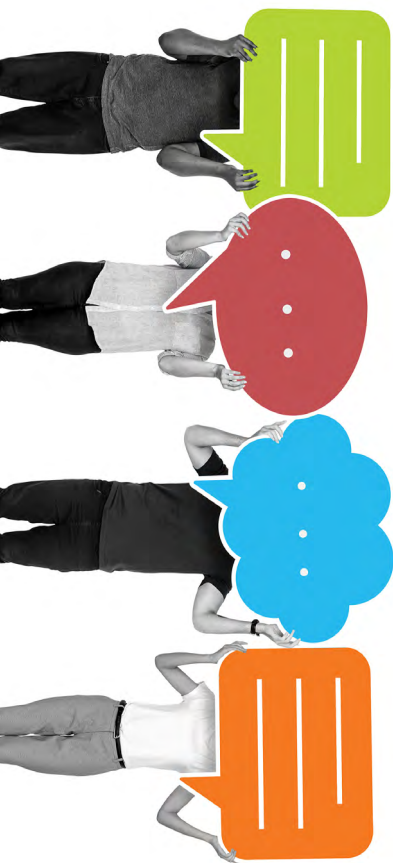


Elisienne Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabriella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.

Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patrícia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Designed by rawpixel.com / Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Os autores e as autoras
Organizador	Thiago Soares de Oliveira Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P9699 Práticas e experiências em linguagens: ensino, pesquisa e extensão nos institutos federais. Thiago Soares de Oliveira, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 393p..

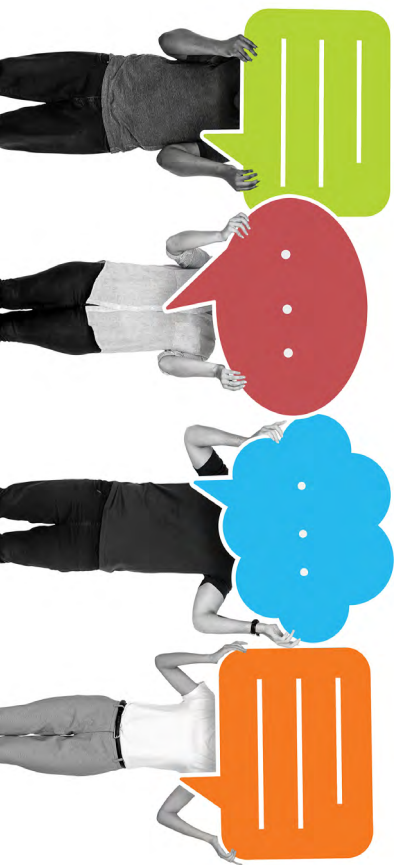
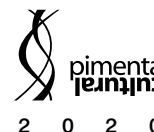
Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-100-0

1. Linguagem. 2. Prática. 3. Experiência. 4. Ensino.
5. Pesquisa. 6. Extensão. I. Oliveira, Thiago Soares de.
II. Santos, Sóstenes Renan de Jesus Carvalho. III. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Um recado de abertura 10

Thiago Soares de Oliveira
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

PREFÁCIO

Uma rede de ensino pública, gratuita, pensante e produtiva: estudos 13

Ana Elisa Ribeiro

CAPÍTULO 1

Partindo da sala de aula, mas para além dela: um relato de experiência em iniciação científica no Instituto Federal Fluminense 19

Thiago Soares de Oliveira

CAPÍTULO 2

Interdisciplinaridade e letramentos vernaculares como propulsores das práticas de letramentos acadêmicos: uma experiência no curso de Letras do IFG Campus Goiânia 39

Maria Cristina Moraes de Carvalho
Limerce Ferreira Lopes
Soraya Bianca Reis Duarte

CAPÍTULO 3

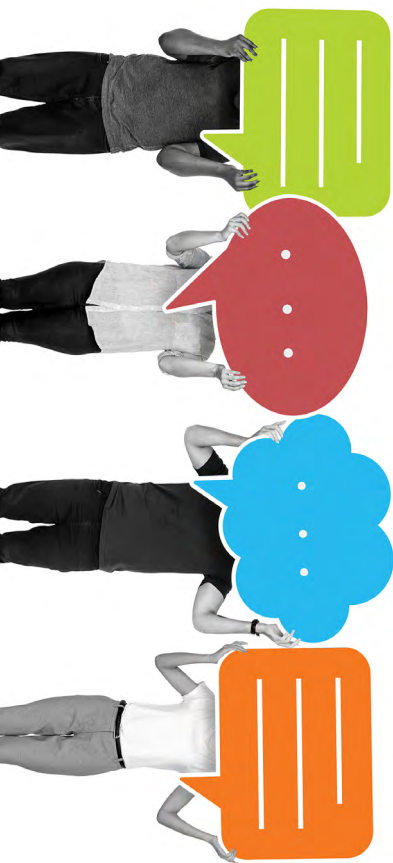
O projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras” no IF Baiano – Campus Alagoinhas – como elo de inclusão social e desenvolvimento humano entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes 67

Aisamaque Gomes de Souza
Nancy Manoele de Santana Santos
Adnan Santos Cavalcante

CAPÍTULO 4

Por dentro da ficção: relato de uma experiência de ensino com escrita criativa 89

Pablo Polese
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos



CAPÍTULO 5

Projeto IFnews: Jornal Virtual Estudantil
do IFRN Campus Parelhas 117

Danúbia Barros Cordeiro Cabral
Kléber José Clemente dos Santos

CAPÍTULO 6

Clube de debates: a argumentação
colaborativa na (re)construção
de significados compartilhados 137

Carla Richter
Julia Larré

CAPÍTULO 7

Entrelínguas: reflexões sobre o ensino
de Língua Portuguesa para surdos
no município de Campo Novo do Parecis (MT) 151

Aline Pires de Moraes
Epaminondas de Matos Magalhães

CAPÍTULO 8

Projeto de gamificação: jogos e dispositivos
móveis na classe de Língua Espanhola 174

Sonia Maribel Muñoz Croveto
Jaqueline de Oliveira Cangussu
Herrison Nascimento de Jesus Barros

CAPÍTULO 9

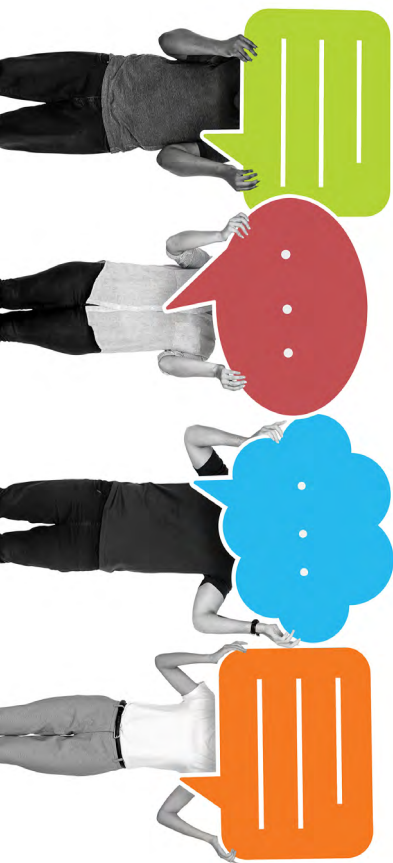
**A representação da América Latina no processo
de ensino-aprendizagem da língua espanhola
como língua estrangeira/adicional** 198

Natan Gonçalves Fraga 198

CAPÍTULO 10

**Histórico da legislação para o ensino
de Línguas Estrangeiras no Brasil:**
da primeira LDB à Lei do Espanhol 212

Guilherme Sachs
Kelly Cristinna Frigo Nakayama



CAPÍTULO 11

Interdisciplinaridade entre o ensino

da bioquímica e o ensino da língua espanhola:

o alimento como objeto de integração 234

Gilmara Maria Rodrigues Casagrande

Lílian Betânia Reis Amaro

CAPÍTULO 12

Redes de leitura: gêneros textuais,

mídias e leitura em sala de aula 250

Epaminondas de Matos Magalhães

Aline Pires de Moraes

Jeferson Rodrigues Bridi

Felipe Carvalho

CAPÍTULO 13

Ler é o maior barato! A leitura compartilhada nos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia: um relato de experiência

no IFMT – *Campus Várzea Grande*

e no IFRS – *Campus Canoas*..... 267

Cleusa Albilia de Almeida

Jorge Alberto Lago Fonseca

CAPÍTULO 14

O ensino da leitura e suas implicações

no processo de produção textual escrita:

uma experiência com alunos egressos do ensino básico 282

Cristiane de Souza Castro

CAPÍTULO 15

O uso do tempo por jovens em idade escolar:

um estudo com alunos do Instituto Federal

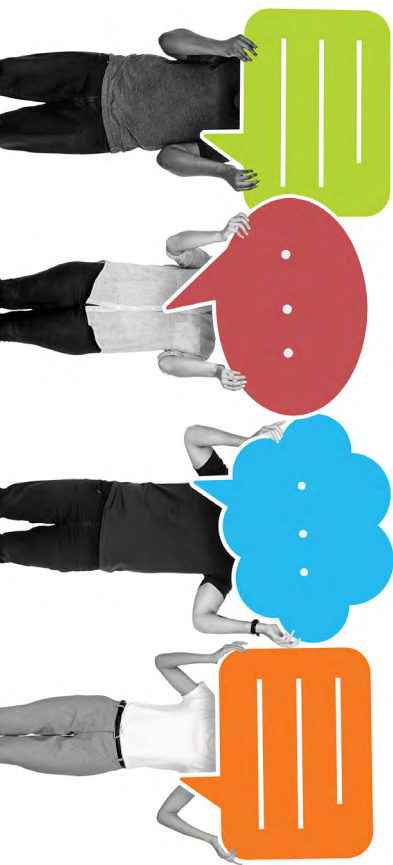
do Amazonas, *Campus Presidente Figueiredo* 304

Daniel Richardson de Carvalho Sena

Bruno Bufuman Alecrim

Mahrthellys da Silva Costa

Luciani Andrade de Andrade



CAPÍTULO 16

Práticas avaliativas na escola:
inclusão ou exclusão? 324

Marilda da Silva e Souza
Manoel Silva e Souza

CAPÍTULO 17

Favorecidos, estabelecidos e outsiders:
um estudo em Nova Mutum-Paraná, Porto Velho (RO) 336

Márcia Letícia Gomes
Jéssica Evangelista Araújo
Rayane dos Santos Nascimento
Mel Naomi da Silva Borges
Ozanir Silva de Almeida

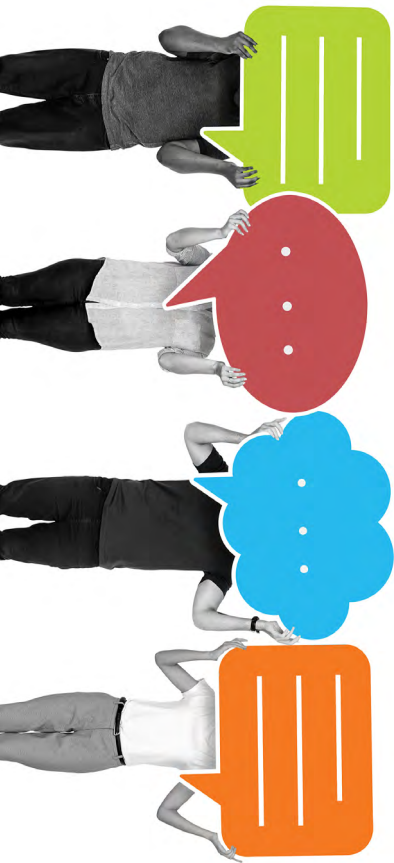
CAPÍTULO 18

A intersetorialidade e a interdisciplinaridade
no desenvolvimento e aplicabilidade das políticas
públicas na educação: uma análise do contexto
educacional no município de Alta Floresta (MT) 350

Manoel Silva e Souza
Marilda da Silva e Souza
Merian Oliveira Arruda

Sobre os autores e as autoras 374

Índice remissivo 383



UM RECADO DE ABERTURA

“Se é amor, deu e recebeu
Se é suor, só o meu e o teu
Verbo eu pra mim já morreu
Quem mandava em mim nem nasceu”

(Gonzaguinha, “Recado”)

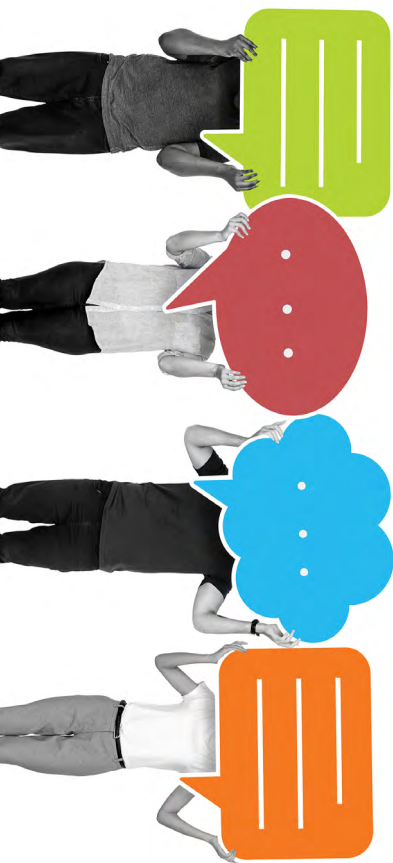
Organizar uma coletânea com produções acadêmicas e científicas é tarefa que depende de muitas outras – advindas daqueles que, assim como os organizadores, também acreditam na iniciativa e se dispõem a realizá-la. Desse modo, gostaríamos de pedir licença para os nossos agradecimentos e, nesse ínterim, refletir sobre o percurso das ideias e das práticas que nos trouxeram à culminância deste trabalho.

Quem somos nós, estes que aqui escrevemos e publicamos? Que trabalho desenvolvemos? Aonde desejamos ir e quais anseios nos têm movido e mobilizado? Juntos, em diferentes rincões deste vasto país, professores, técnicos, diretores e funcionários em geral exercem o seu trabalho educativo e de servir à comunidade – ofício caracterizado pela multiplicidade das áreas do conhecimento contempladas nos inúmeros cursos oferecidos pelos Institutos Federais.

Essas questões nos atravessam, e iniciamos, pois, a partir delas, a série de diálogos entre os leitores e os autores deste material que ora temos a alegria de publicar.

Todos os que se juntaram a nós no processo da escritura coletiva são professores e professoras da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que é centenária e, ao mesmo tempo, muito jovem, já que somente a partir de 2008,

SUMÁRIO



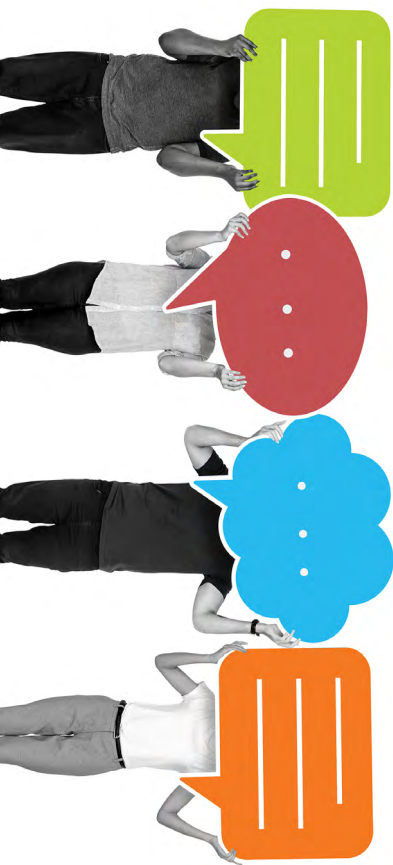
com o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, é que se inaugurou, em todos os estados brasileiros, um processo de consolidação. Para sermos precisos, foi a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – os nossos “IFs”, como familiarmente os chamamos.

É, portanto, também pela democratização e ampliação dessa Rede que aqui nos encontramos, em vozes que, a um só tempo, diferenciam-se pelo teor de seus projetos, mas igualam-se pelos interesses e anseios que nos unem a todos na incansável busca por ensino, pesquisa e extensão de qualidade e excelência, marcas que, de modo profícuo e com resultados conhecidos, têm representado tão bem os nossos Institutos, em seus mais diversos *campi* Brasil afora.

Cabe dizer, sem prejuízo de importância, que compõem este livro, além dos colegas docentes, muitos de nossos estudantes, jovens e/ou adultos que, na graduação ou na pós-graduação; no ensino médio integrado ou nos cursos técnicos e em diferentes outras modalidades oferecidas, contribuíram, de modo direto e efetivo, tanto para a elaboração quanto para a execução dos projetos a partir dos quais cada um dos artigos tomou forma.

Finalmente, agradecemos: a cada um(a) dos(as) colegas que, como nós, empenharam-se para a consecução deste modesto projeto; e à escritora, pesquisadora e professora Dr^a. Ana Elisa Ribeiro, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pelo belo prefácio que segue. Nossos textos são, neste livro e para além dele, um gesto de resistência (por que não?), e um apelo ao fortalecimento da ideia de que investir nos processos educativos, científicos, artísticos e acadêmicos nunca será demais, sobretudo num país de tantas e tamanhas exclusões históricas como o nosso.

SUMÁRIO



Convidamos, assim, à leitura e à percepção da diversidade contida nas práticas e produções a seguir, fincadas em cada um dos Institutos Federais onde nasceram, aqui compiladas em algumas páginas plenas de representação de parte do que vem sendo desenvolvido nessas instituições de caráter singular.

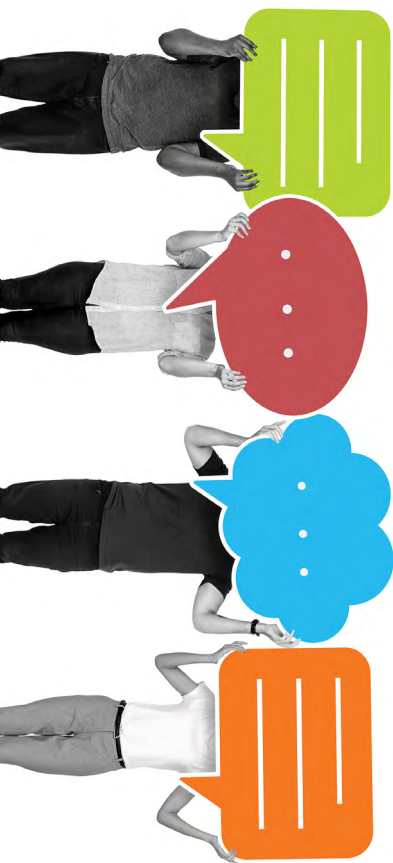
Que o nosso “suor” (o trabalho coletivo que se faz uno) continue conjugando os verbos no plural. E que a nossa autonomia de Instituição Pública sempre aberta à comunidade seja respeitada, garantida e fortalecida.

Boa leitura!

Thiago Soares de Oliveira

Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

S U M Á R I O

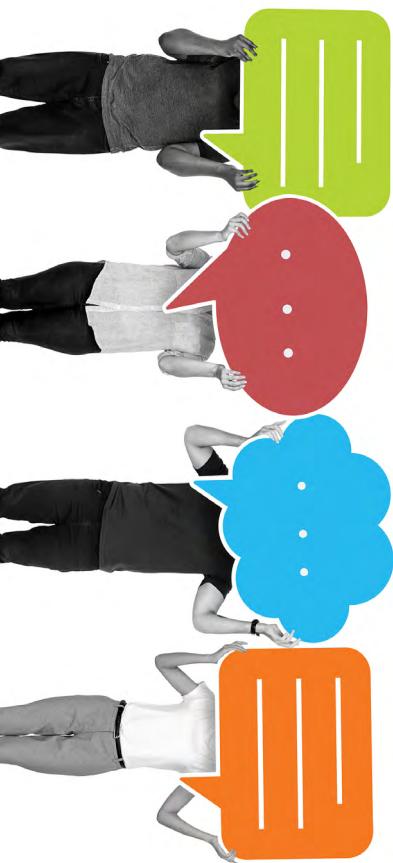


UMA REDE DE ENSINO PÚBLICA, GRATUITA, PENSANTE E PRODUTIVA: ESTUDOS

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais CEFET-MG

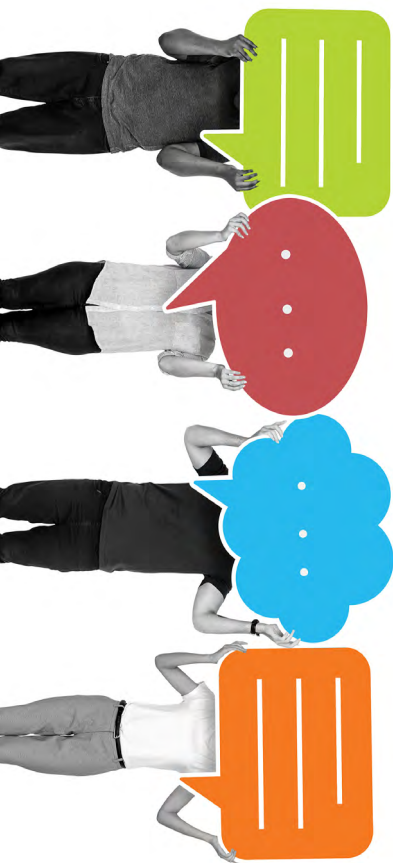
SUMÁRIO



Todos os livros que ajudem a refletir sobre – e a fazer! – a formação de professores para os séculos adiante são bem-vindos. E este é um deles, que vem se somar a uma bibliografia propositiva e gerada por pesquisas e experiências reais. Apresentamos aqui 18 capítulos produzidos por professores e professoras de nossa rede federal de ensino, todos dispostos a relatar e a repensar experiências de sucesso na educação de jovens, em várias partes do Brasil. E quando pensamos em educação, não pensamos, necessariamente, em uma sala de aula árida e isolada; mas em oportunidades de pesquisa, de exploração de ideias, de atitudes, na forma da Iniciação Científica, por exemplo, ou dos trabalhos extraclasse, feitos em grupos e parcerias responsáveis.

É por aí que começa este volume, no capítulo intitulado “Partindo da sala de aula, mas para além dela: um relato de experiência em iniciação científica no Instituto Federal Fluminense”, do professor Thiago Soares de Oliveira, do Instituto Federal Fluminense (IFF), no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um relato de experiência de orientação de pesquisa de Iniciação Científica a corroborar a importância de atuar “para além das fronteiras da instituição”, estimulando que alunos e alunas de graduação percebam sua função social. Assim como este, outros capítulos focalizam a formação de professores e professoras, tal

SUMÁRIO



como é o caso do segundo, de Maria Cristina Morais de Carvalho, Limerce Ferreira Lopes e Soraya Bianca Reis Duarte, docentes do Instituto Federal de Goiânia (IFG), que abordam os letramentos acadêmicos de estudantes do curso de Letras em que elas atuam, num texto que apresenta sequências didáticas sobre o gênero discursivo “relatório de visita técnica”, isto é, a apropriação dos letramentos acadêmicos por futuros professores e professoras. O terceiro capítulo desta obra se junta a este eixo cujo foco é a formação docente, trazendo a relevante discussão sobre inclusão, na forma de um relato de experiência de uma bolsista surda em seu processo de “rompimento às barreiras comunicacionais entre as pessoas ouvintes e as pessoas surdas”. O texto, de autoria de Aisamaque Gomes de Souza, Nancy Manoele de Santana Santos e Adnan Santos Cavalcante, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, defende a ideia de que a inovação tecnológica e didático-metodológica pode advir de projetos de extensão.

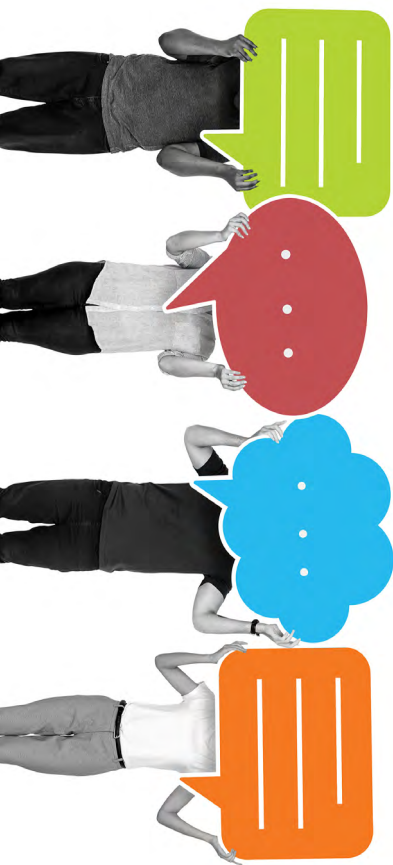
Um outro eixo apresentado neste livro é o dos relatos de experiência com estudantes do ensino médio, algo esperado dos Institutos Federais. Um dos organizadores da obra, o professor Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos, em coautoria com o professor Pablo Polese, ambos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), logo de início, colaboram com o texto “Por dentro da ficção: relato de uma experiência de ensino com escrita criativa”, em que relatam a experiência de leitura e escrita de textos literários com estudantes do ensino médio, à luz de uma compreensão da literatura como elemento de alto potencial humanizador. De outro ângulo, empregando os jornais, a professora Danúbia Barros Cordeiro Cabral (IFPB) e o professor Kléber José Clemente dos Santos (IFRN) relatam sua experiência no *Projeto IFnews*, um jornal virtual estudantil, produzido no IFRN por meio do *Facebook*, por alunos e servidores da instituição. Todas as etapas da edição fazem parte

do projeto, tais como criação, diagramação, fotografia e vídeos, o que tem fomentado as competências comunicacionais de todos os envolvidos. E entre tais competências está a de argumentar, que é foco do relato das professoras Carla Richter (IFPB) e Julia Larré (UFPE) sobre o “Clube de debates”, no qual são promovidas práticas comunicacionais democráticas, a fim de desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos do Instituto Federal da Paraíba.

A inclusão é tema relevante também na formação de nível médio. Tal é o tema do capítulo “Entrelínguas: Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos no município de Campo Novo do Parecis (MT)”, em que Aline Pires de Moraes e Epaminondas de Matos Magalhães, docentes do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), relatam uma experiência de ensino de português como segunda língua para estudantes surdos da rede municipal de ensino de Campo Novo do Parecis, discutindo também propostas metodológicas para a área.

Projetos de ensino de línguas estrangeiras também são apresentados, como é o caso do trabalho de autores do IFBA: Sonia Maribel Muñoz Croveto, Jaqueline de Oliveira Cangussu e Herrison Nascimento de Jesus Barros. A fim de fomentar a aprendizagem da língua espanhola por estudantes de cursos técnicos, foi proposto um projeto que analisa jogos educativos e softwares e, posteriormente, produz jogos através de um aplicativo, com a participação dos jovens, para a aprendizagem do espanhol. Natan Gonçalves Fraga, professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR), também aborda o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, desde o ponto de vista da representação da América Latina. Seu capítulo trata dos livros didáticos de espanhol que circulam em escolas públicas do município de Jaguariaíva (PR), em que a América Latina tem tido visibilidade limitada a alguns países, sendo o Brasil o mais prestigiado. Do ponto de vista da legislação, Guilherme Sachs e Kelly Cristinna Frigo Nakayama,

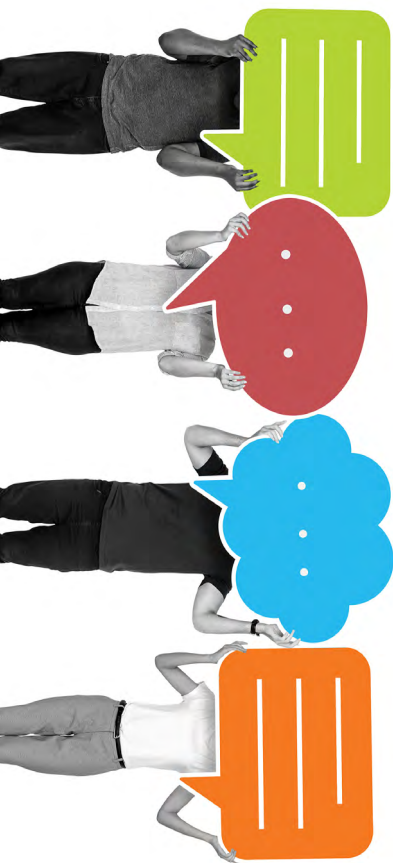
SUMÁRIO



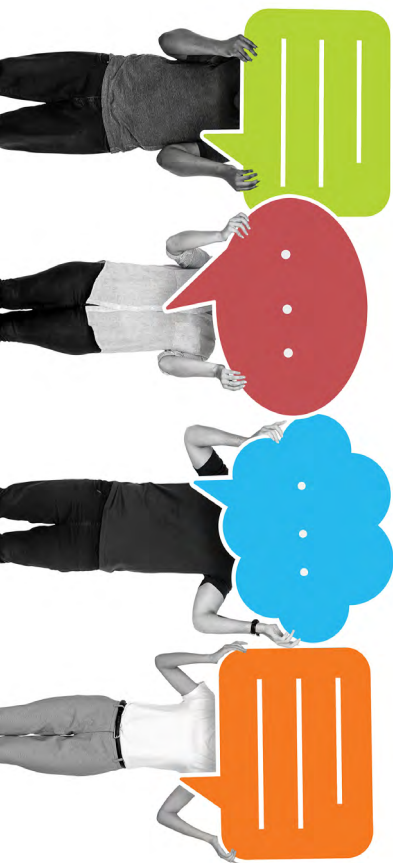
também do IFPR, discutem leis e os currículos no Brasil, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua espanhola, defendendo a necessidade de repensarmos o plurilinguismo. Com forte aspecto interdisciplinar, também incluindo o ensino de língua espanhola, as professoras Gilmara Maria Rodrigues Casagrande e Lílian Betânia Reis Amaro, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, apresentam uma atividade que uniu a Bioquímica e o espanhol em um projeto integrado, cujo objetivo ultrapassou a aprendizagem da língua estrangeira, alcançando aspectos da formação cidadã dos estudantes.

Falar em cidadania tem relação estreita com a formação leitora. É nesse ponto que tocam Epaminondas de Matos Magalhães, Aline Pires de Moraes, Jeferson Rodrigues Bridi e Felipe Carvalho quando nos apresentam o projeto “Redes de Leitura: gêneros textuais, mídias e leitura em sala de aulas”, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso. A pesquisa teve duplo objetivo: compreender como os gêneros textuais estão relacionados às mídias digitais; e saber como tais mídias contribuem para a formação de leitores. Tudo isso serviria também para repensar o ensino e a aprendizagem, num contexto altamente tecnológico, como o que temos hoje. Já o capítulo “Ler é o maior barato!”, de Cleusa Albilia de Almeida (IFRS) e Jorge Alberto Lago Fonseca (IFMT), relata a prática de leitura em suas instituições, sempre relacionada à formação de leitores competentes. Revelam-se dificuldades dos estudantes, mas também seu desenvolvimento ao participarem de projetos que os aproximam da leitura. Mesmo sem uma biblioteca satisfatória, é possível fomentar a formação de leitores. E daí à produção textual é um passo, como mostra Cristiane de Souza Castro, do IFPB, no capítulo “O ensino da leitura e suas implicações no processo de produção textual escrita: uma experiência com alunos egressos do ensino básico”, em que relata atividades acadêmicas ofertadas a estudantes do ensino superior, recém-egressos do ensino médio.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Reflexões em âmbitos mais amplos são oferecidas por quatro dos 18 capítulos, a exemplo de “O uso do tempo por jovens em idade escolar: um estudo com alunos do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Presidente Figueiredo”, de autoria de professores e aluno do IFAM: Daniel Richardson de Carvalho Sena, Bruno Bufuman Alecrim, Mahrthellys da Silva Costa e Luciani Andrade de Andrade. Nesse texto, derivado de um projeto de Iniciação Científica, busca-se a compreensão de como o tempo livre de alunos do primeiro ano do ensino médio do IFAM é administrado. O resultado aponta que, no geral, os estudantes não se organizam, já que não têm experiência com o ensino integrado. Está em jogo aqui, também, a qualidade de vida desses estudantes. E dentre as questões escolares mais sensíveis estão as práticas avaliativas. Este é o tema do trabalho de Marilda da Silva e Souza (Escola Estadual Vitória Furlani) e Manoel Silva e Souza (IFMT), cujo objetivo é discutir as concepções de aprendizagem e avaliação de diversos estudiosos, repensando o contexto imediato de atuação de professores e considerando que a escola enfrenta dificuldades nas práticas avaliativas, tornando-as excludentes, em grande parte das vezes.

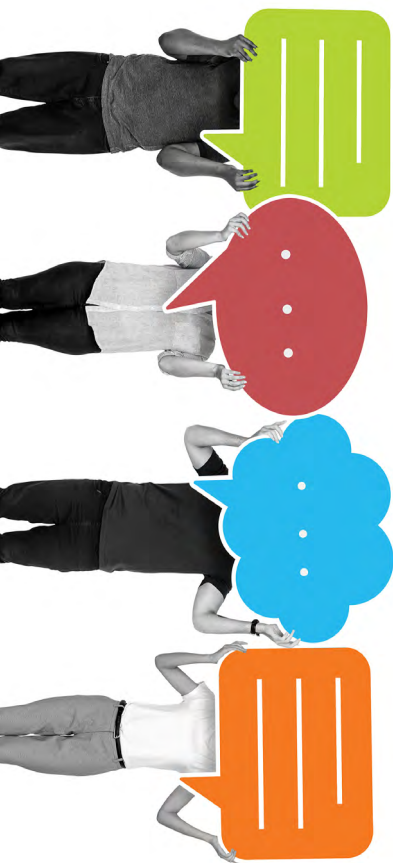
E por falar em contexto e em exclusão, Márcia Letícia Gomes, Jéssica Evangelista Araújo, Rayane dos Santos Nascimento, Mel Naomí da Silva Borges e Ozanir Silva de Almeida, docentes e discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, colaboram neste livro com o texto “Favorecidos, Estabelecidos e *Outsiders*: Um estudo em Nova Mutum-Paraná, Porto Velho (RO)”, em que apresentam uma análise das narrativas de moradores de um reassentamento coletivo urbano na região de Porto Velho, em decorrência da construção de usinas hidrelétricas.

Ninguém duvida que políticas públicas coesas e sérias sejam fundamentais para a educação de todos e todas, em muitas circunstâncias, em toda parte do país. Ou duvida? Nesse sentido, o capítulo de Manoel Silva e Souza, Marilda da Silva e Souza e Merian

Oliveira Arruda, do IFMT, traz reflexões sobre a intersectorialidade e a interdisciplinaridade em tais políticas, a fim de compreender como elas são desenvolvidas e aplicadas em escolas do município de Alta Floresta (MT). Os desafios são imensos e estamos sempre por repensar e recomeçar.

Uma obra como esta, com fôlego e diversidade animadores, além de necessária, faz a diferença num cenário de sufocamento da educação no país. É preciso resistir com a mesma força do ataque sofrido; e pesquisar, pensar, escrever e publicar também são resistência. Que este livro atinja seus melhores objetivos e que frutifique em ações, em boas mãos.

SUMÁRIO



1

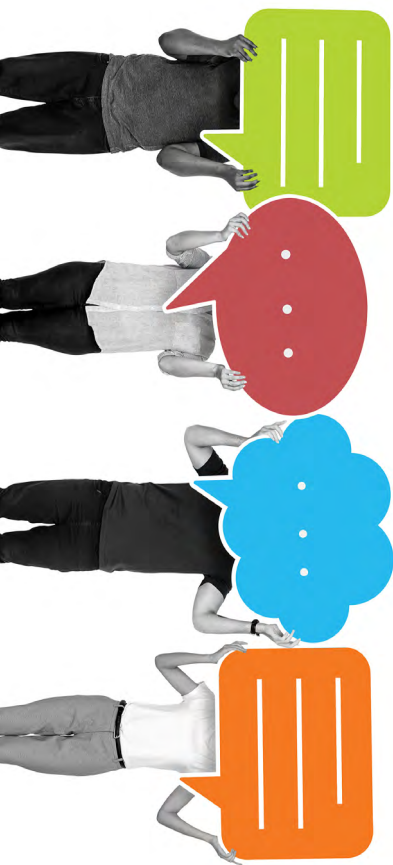
Thiago Soares de Oliveira

PARTINDO DA SALA DE AULA, MAS PARA ALÉM DELA: um relato de experiência em iniciação científica no Instituto Federal Fluminense

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.19-38



SUMÁRIO



Resumo: Este trabalho, estruturado metodologicamente na forma de relato de experiência docente, visa a explanar a respeito da prática da iniciação científica no Instituto Federal Fluminense por meio da pesquisa intitulada “O português histórico e a sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da língua portuguesa”, desenvolvida por dois anos, entre 2016 e 2018, da qual fizeram parte duas alunas da Licenciatura em Letras (Português/ Literaturas), além de um professor-orientador. Com base neste relato, evidencia-se que, partindo de questões levantadas durante o ensino em sala de aula, pode-se fomentar o saber científico para além das fronteiras da instituição, de modo que se desenvolvam nos alunos potencialidades relacionadas a uma função social do saber, um nova forma de pensar e refletir o mundo.

Palavras-chave: Relato de experiência. Iniciação científica. Instituto Federal Fluminense.

Considerações iniciais

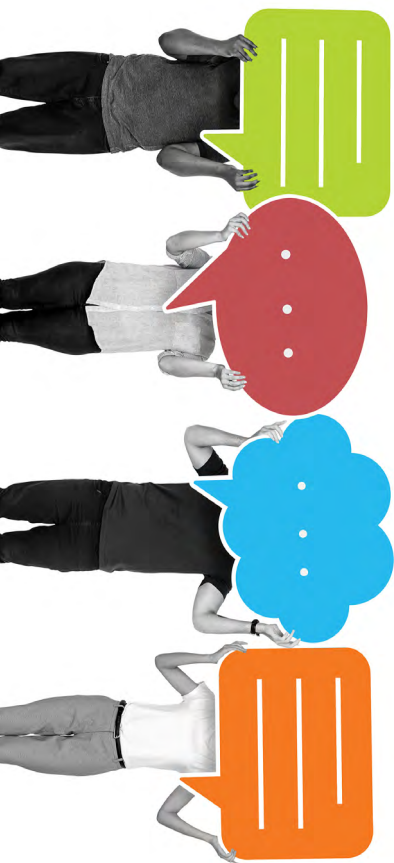
A lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de fixar outras providências, aponta como um dos objetivos dos institutos a realização e o estímulo à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2008). Com isso, passa a ser objetivo institucional a promoção das pesquisas nesse âmbito acadêmico.

E de fato, ao refletir e comentar tal legislação, Silva (2009) assevera que é missão da instituição compreender a pesquisa de maneira ancorada nos princípios científicos, devendo os institutos adotar diretrizes nesse sentido na construção de seus projetos pedagógicos, como forma de consolidar sua própria identidade, já que, por se tratar de um ensino verticalizado², as atividades de pesquisa (e também as de extensão) devem perpassar todos os níveis de ensino, e não apenas a pós-graduação, como tem tradicionalmente ocorrido. Eis que, para que se atinja essa missão, é preciso garantir a autonomia de cada unidade, em caráter sistêmico, em prol, inclusive, de um equilíbrio estrutural entre os *campi*. Silva (2009) afirma se tratar de uma questão de gestão viabilizar que a pesquisa integre um princípio educativo da instituição.

Justificada a relevância da pesquisa e, por conseguinte, da iniciação científica (IC), este relato visa demonstrar que é possível fomentar o saber científico a partir de questões levantadas durante o ensino em sala de aula, ultrapassando as fronteiras da instituição, de sorte que os alunos tenham potencializadas e “afinadas” as

2. Entende-se o processo de verticalização como característica constituinte dos institutos, visto que eles acolhem diversos níveis de formação, quais sejam o ensino básico, a graduação e a pós-graduação.

SUMÁRIO



habilidades, dando ao saber um caráter social, e não meramente livresco e teórico, mas sim uma nova forma de pensar e refletir o mundo. Nesse sentido, envolveram-se no processo de viabilização da pesquisa em nível de IC: a) a Câmara de Pesquisa do Instituto Federal Fluminense (IFF), que aprovou extemporaneamente o projeto intitulado “O português histórico e sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da língua portuguesa”; b) o Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens (NECEL), que abrigou a pesquisa na linha de História da Língua Portuguesa; e c) a licenciatura em Letras, donde vieram as alunas de IC e o coordenador do projeto.

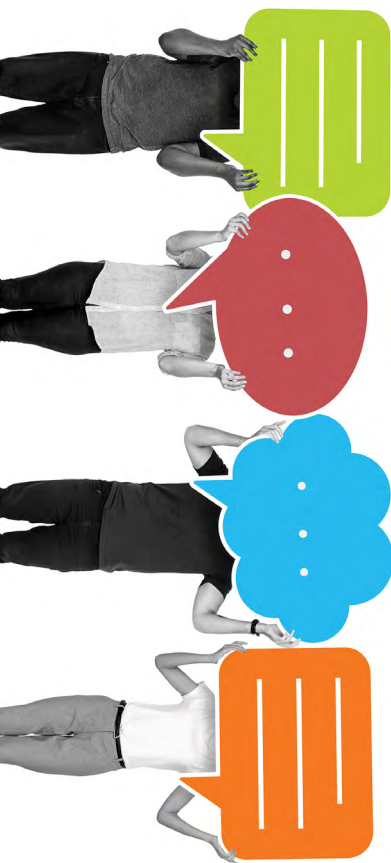
Assim sendo, estrutura-se este relato em três seções, a saber: a primeira, com o intuito de expor como a IC é pensada no Projeto Pedagógico³ da licenciatura em Letras do IFF; a segunda, que versa sobre a origem do projeto de pesquisa, explicando como a pesquisa fomentada em sala de aula passa a ter caráter científico; e a terceira, por fim, que apresenta os produtos científicos da IC no projeto “O português histórico e sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da língua portuguesa”.

A pesquisa na licenciatura em Letras do IFF

Em referência ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aborda poucas vezes o tema da pesquisa, ressaltando, no entanto, a necessidade de busca de estabelecimento de parcerias públicas para fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão. De forma mais específica, o PPC estabelece o perfil do egresso da licenciatura, apontando,

3. Recorre-se, neste ponto, à deliberação IFF nº 04/2016, que retifica a resolução autorizativa da licenciatura em Letras, também apresentando o projeto pedagógico de tal curso superior.

SUMÁRIO



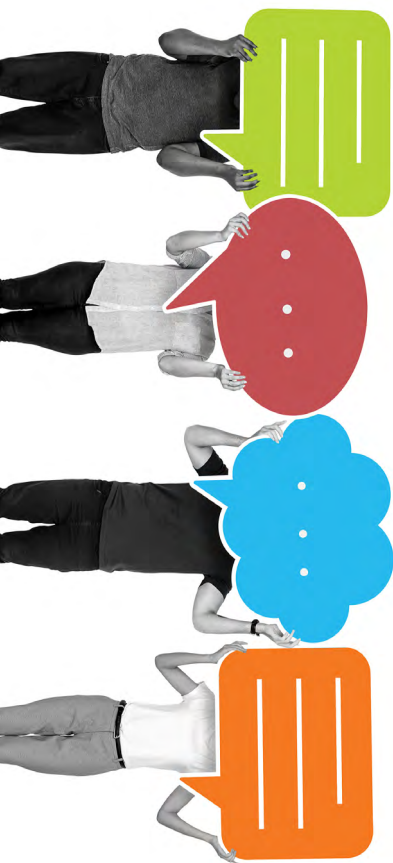
entre outras características, para um indivíduo “preparado para inserir-se no mundo do trabalho como profissional que possa atuar no Ensino, na Pesquisa e na Extensão da Educação Básica e/ou Profissional” (BRASIL, 2016, p. 36).

Apesar do parco registro escrito voltado à questão da pesquisa, a referência ao termo é retomada na matriz curricular da licenciatura, no sexto período, quando se institui a disciplina “Pesquisa no Ensino de Letras”, com carga horária de quarenta horas, inserida na dimensão do saberes instrumentais, que são os “conhecimentos que fundamentam o fazer do professor, articulados aos fundamentos teóricos que dão suporte à ação do docente”, e não na dimensão dos saberes específicos, os quais dizem respeito aos “conhecimentos pertinentes à área de conhecimento a ser ministrada e conhecimentos da área pedagógica” (BRASIL, 2016, p. 37). Nesse turno, a pesquisa fica marcada na forma de suporte, mecanismo de auxílio, e não como incitadora, ela própria, da busca e do aprofundamento do conhecimento específico.

Ocorre que, para Minayo (2009, p. 16), “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”, vinculando “pensamento e ação”, ainda que seja uma prática teórica. Em outras palavras, “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (*Op. Cit.*, p. 16). Isso, na verdade, reforça o pensamento de que é relevante a ação conjunta⁴ entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento científico, sendo indissociáveis tais dimensões, na medida em que “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2008, p. 26). Conquanto a pesquisa pura vise eminentemente o progresso da ciência, é preciso ressaltar

4. A extensão também merece ser articulada ao ensino e à pesquisa, mas, por não se tratar propriamente do foco deste trabalho, por vezes não será mencionada, o que não significa, todavia, alijar o leitor de reflexões sobre ações extensionistas, mas ater a escrita à proposta delimitada.

SUMÁRIO



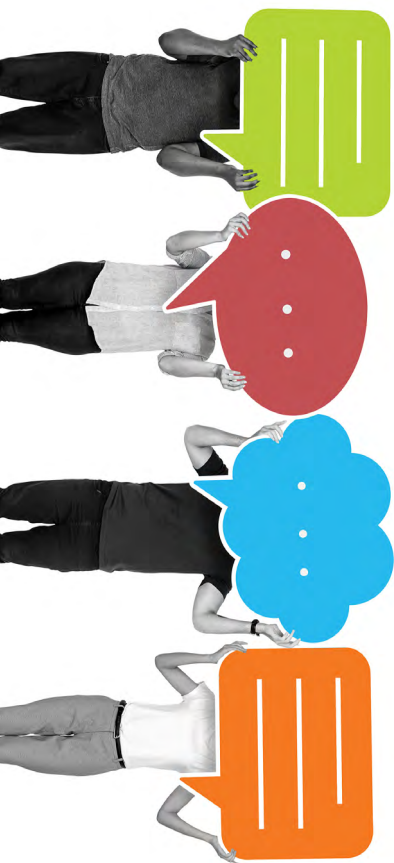
que a pesquisa aplicada, por seu turno, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e conseqüências práticas dos conhecimentos” (*Op. Cit.*, p. 27).

De qualquer forma, a pesquisa com trabalhos individuais e grupais é citada no ementário como uma das metodologias possíveis em várias disciplinas, inclusive em História da Língua Portuguesa, matéria que tornou possível o relato ora registrado. Na disciplina direcionada especificamente ao tema da pesquisa, qual seja Pesquisa no Ensino de Letras, há previsão na ementa para a abordagem de tópicos introdutórios tais como o conceito, o planejamento, as fases e a execução da pesquisa; as modalidades de pesquisa em Educação e Letras; a redação de textos acadêmicos, bem como a leitura, a apresentação e a discussão de pesquisas na área. Note-se, por fim, que as referências, até aqui, são feitas a partir de fontes bibliográficas e documentais, considerando-se um olhar acerca de como a pesquisa é (e/ou deveria ser) registrada institucionalmente, valendo um breve registro a respeito da carga horária docente que pode ser reservada a tal atividade.

A Resolução IFF nº 20/2015 entende que a carreira EBTT deve aglutinar ensino, pesquisa e extensão como forma de consagrar a dimensão da ação-reflexão-ação. Com efeito, quando detalha a divisão da carga horária docente dentro da instituição, o tempo destinado à pesquisa é inserido em meio a outras ações, como ensino, gestão, representação, capacitação e representação institucional, assegurando-se, inclusive, como uma das diretrizes que regem o regulamento, a harmonização da “atuação docente nas dimensões formativas de ensino, pesquisa, extensão, gestão, representação e capacitação, considerada a convergência entre essas dimensões do planejamento na operacionalização dos cursos” (BRASIL, 2015a, p. 4).

Apesar de haver registros sobre a relevância da pesquisa como atividade docente, em termos de carga horária semanal,

SUMÁRIO



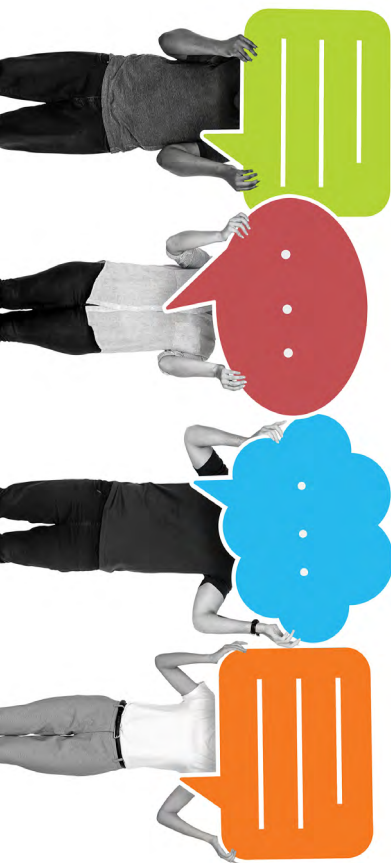
prioriza-se o ensino; quanto à pesquisa e à extensão, estas são mencionadas como “possibilidade” na atuação do professor, como se depreende da leitura do art. 16, da Resolução IFF 20/2015. A rigor, essa interpretação poderia ser uma dentre várias possíveis na normativa, não fosse a Ordem de Serviço IFF nº 37/2016, que registra expressamente que “a prioridade da composição da carga horária docente é com atividades de ensino, primordialmente aulas” (BRASIL, 2016, p. 1), sendo que cada projeto de pesquisa, no máximo de dois, equivale ao abatimento de apenas duas horas/aula (e respectivo planejamento).

Supostamente, a legislação respalda uma relação paritária com o ensino, a extensão e a pesquisa, mas, na prática do Instituto Fluminense, a paridade não participa do rol de prioridades, sendo limitadas a pesquisa e a extensão por ato administrativo do *campus* Campos Centro, apesar de a lei 12.772/2012 dispor expressamente que são atividades dos cargos do magistério federal as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, e as inerentes ao exercício de direção, de assessoramento, de chefia, de coordenação e de assistência na própria instituição (BRASIL, 2012).

A origem do projeto de pesquisa: da sala para o campo

A pesquisa intitulada “O português histórico e sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da língua portuguesa” surgiu, ainda na forma de projeto, na disciplina História da Língua Portuguesa, componente curricular do primeiro período da licenciatura em Letras. À época, vários temas de pesquisa haviam sido selecionados como forma de avaliação oral, sendo, para isso, distribuídos por grupos, dentre eles o tópico dos dialetos do português europeu.

SUMÁRIO



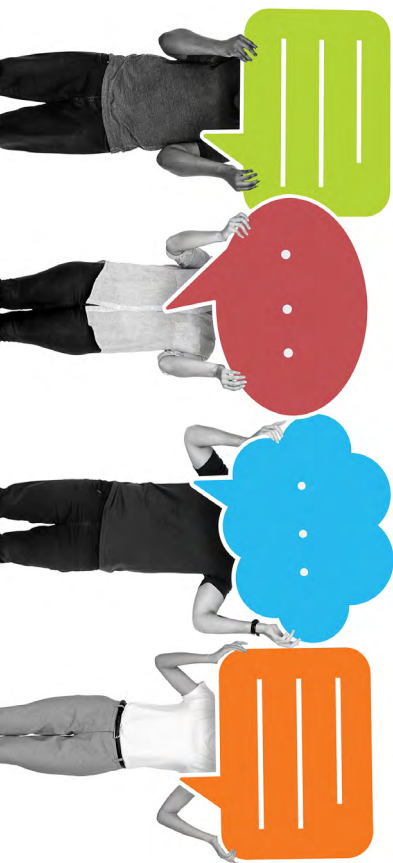
No momento da apresentação do seminário, quando o foco era a fonética dos dialetos setentrionais portugueses, de forma bastante espontânea, um dos grupos levantou a seguinte questão: por que os dialetos transmontano e alto-minhoto, ambos boreais, guardavam semelhança fonética com o galego, diferentemente dos demais dialetos, à exceção do algarve? Surgia aí o problema de pesquisa que nortearia o primeiro trabalho do grupo, cuja hipótese se amparava no contato linguístico, na formação dos dialetos e línguas românicas (a princípio, pensava-se na situação de adstrato⁵, o que foi descartado após a verificação de não reciprocidade de troca lexical) e na questão fronteiriça.

Passada a fase da indagação, o grupo⁶, sob orientação do professor da disciplina, passou a ter contato com os mecanismos do fazer científico. Como se fazia necessário um aprofundamento teórico para que se passasse a uma possível comparação entre aspectos fonéticos do galego e dos dialetos setentrionais, a primeira metodologia com que as alunas tiveram contato foi a pesquisa bibliográfica, pois, como aponta Severino (2007), quando se trata de trabalhos que exigem reflexão teórica prévia, as fontes são eminentemente bibliográficas. A princípio, recorreu-se à obra de Lakatos e Marconi (2003) como bibliografia de contato entre as incipientes pesquisadoras e os caminhos metodológicos. Elaborou-se, em seguida, um plano de trabalho, a partir do qual foram ensinadas as principais técnicas utilizadas na pesquisa bibliográfica, como o fichamento, a compilação, etc.

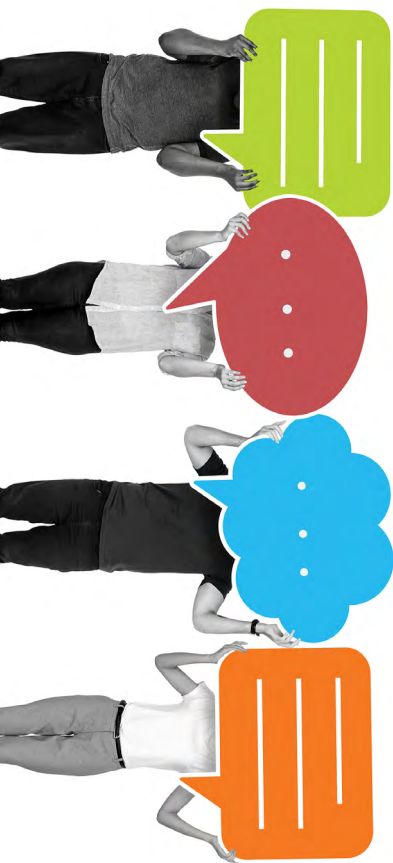
5. Adstrato, segundo Basseto (2013), é uma etapa da evolução do latim vulgar para as línguas e dialetos românicos, configurando-se a partir da vizinhança entre dois povos e da manutenção de qualquer tipo de relacionamento, havendo trocas e empréstimos linguísticos.

6. É preciso registrar aqui o agradecimento às alunas Bruna de Almeida Freitas, Camilla da Silva Mendes e Nathalia Reis de Medeiros. À primeira, por ter se engajado na primeira fase da pesquisa, quando se iniciava o trajeto de construção da identidade de aluno-pesquisador; às duas últimas, por terem sido parceiras e exímias pesquisadoras durante os dois anos completos de duração da pesquisa, desenvolvendo trabalhos de alto padrão, alguns dos quais foram premiados em congressos.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Assim, da questão-problema até a finalização efetiva do trabalho, passaram-se mais de seis meses, o que foi primordial para o início do amadurecimento das alunas como pesquisadoras que já eram. Vários empecilhos foram encontrados durante a confecção do artigo, mas o principal foi a escassez de material específico, o que encaminhava a pesquisa para a busca de resultados relativamente inéditos. Nesse sentido, o primeiro trabalho escrito não foi meramente revisional nem se encerrou na pesquisa bibliográfica, sendo necessário buscar em fontes documentais subsídios para entender a relação de semelhança na estrutura fonética do idioma, a exemplo das *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*, documento cunhado conjuntamente entre a Real Academia Galega e o Instituto de Língua Galega.

Nesse ponto, já se sabia que a pesquisa bibliográfica não daria conta de responder à questão-problema suscitada, motivo pelo qual se recorreu à pesquisa documental, cuja principal característica é, consoante Tozoni-Reis (2009, p. 41), “o fato de que a fonte de dados, o campo onde se procederá a coleta de dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.)”. No caso em questão, foram utilizadas basicamente fontes primárias⁷ de dados, sendo às alunas introduzida a técnica da análise documental. Assim, passada a fase de organização da pesquisa e contato teórico com a Metodologia de Pesquisa necessária à redação do trabalho acadêmico, as alunas-pesquisadoras precisaram assimilar o método comparativo, no qual se procede à “investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (GIL, 2008, p. 16).

7. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 159), são fontes primárias “dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc.”. A imprensa em geral e as obras literárias, segundo as autoras, são fontes secundárias de pesquisa.

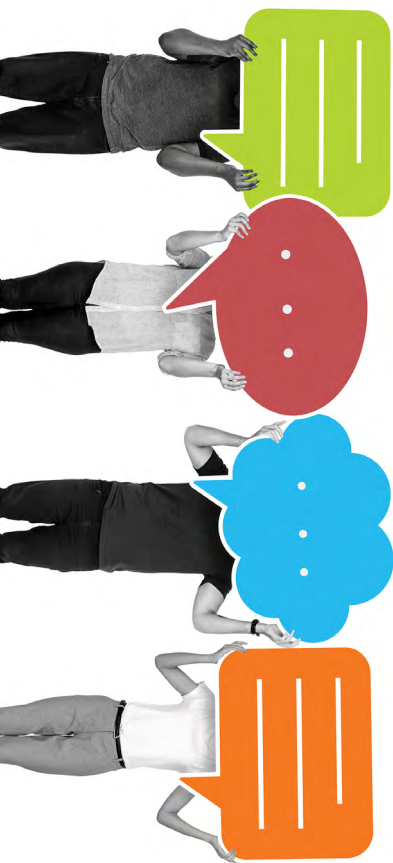
Apesar de iniciada em 2016, após finalizada e devidamente revisada, a pesquisa só foi publicada na íntegra em 2017, na Revista E-scrita - Revista do Curso de Letras da Uniabeu, sendo tal trabalho premiado duas vezes: a primeira, em 2016, no Congresso de Interdisciplinaridade do Noroeste Fluminense - IFFluminense *campus* Itaperuna, quando recebeu menção honrosa; a segunda, em 2017, considerado o melhor trabalho na área de Linguística, Letras e Artes do IX Congresso Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

Em suma, a pesquisa iniciada em 2016 partiu da compreensão da língua como fenômeno social, variável, heterogêneo e sensível a contextos, inclusive o histórico (CEZARIO e VOTRE, 2013; SCHERRE, 2005; BORTONI-RICARDO, 2005), objetivando a iniciação científica de licenciandos por meio de estudos comparativos de fenômenos em fonética histórica do Português e de seus dialetos, tangendo o nível lexical quando houvesse necessidade. O aporte teórico utilizado, de cunho primordialmente diacrônico, é o que constituía a ementa da disciplina Histórica Língua Portuguesa. A justificativa da realização de uma pesquisa no nível da diacronia foi a construção de bases históricas sólidas para o futuro docente de Língua Portuguesa, de modo que ele pudesse entender os fenômenos fonéticos que hoje se situam no campo das excepcionalidades, quando outrora eram pertencentes à seara das regularidades da língua.

A produção na IC: os produtos científicos (2016-2018)

Intercaladas ao primeiro trabalho, outras ideias surgiam. Quanto mais se lia, quanto mais se estudava, quanto mais se tinha contato com o conhecimento científico, mais questões-problemas eram naturalmente levantadas, pois eram fruto das dúvidas surgidas

SUMÁRIO

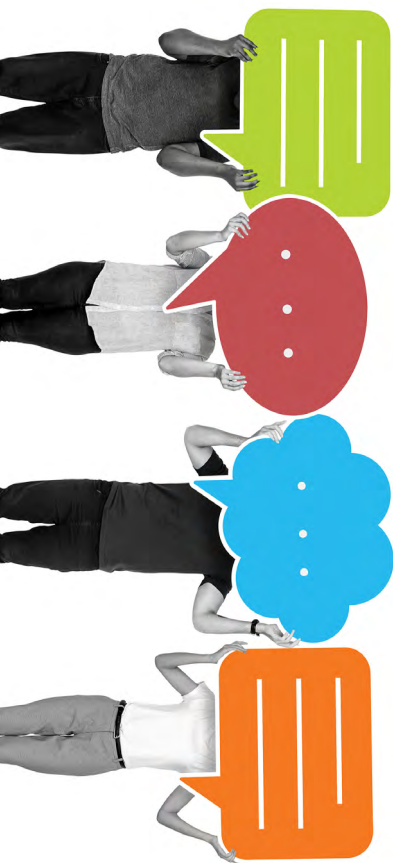


durante o tratamento científico de outro tema. Nesse rumo, da pesquisa “O português histórico e sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da língua portuguesa”, inicialmente com vigência de um ano e, em seguida, renovada por mais um ano, foram derivados nove artigos científicos publicados em periódicos, um capítulo de livro, quatro trabalhos completos e quatro resumos em anais de eventos, além de palestras e participações em congressos e simpósios locais, regionais, nacionais e internacionais.

Principiando pelos artigos, em 2016, o trabalho “A iniciação científica e a identidade do futuro professor: um relato de experiência”, publicado na revista ENTRELETRAS (UFT), consistiu na discussão sobre a funcionalidade da IC como um método auxiliar de aprendizagem e como supostamente contribuiria para a futura vida docente dos alunos de licenciatura em Letras do Instituto Federal Fluminense. Tal manuscrito, estruturado na forma de relato de experiência, foi produzido pelas próprias orientandas, sob orientação e coautoria do coordenador da pesquisa, a partir de relatório parcial confeccionado com o objetivo explanar acerca das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2016. Já se podia perceber, em tal trabalho, a construção da identidade de alunas-pesquisadoras.

Ainda no ano de 2016, foi publicado, na Revista Augustus, o trabalho “O distanciamento entre o português brasileiro e o ‘português português’: a ótica das influências linguísticas no nível do léxico”. O manuscrito teórico objetivou verificar no nível lexical, por meio do método comparativo, algumas das possíveis influências idiomáticas e dialetais que levaram à diferenciação entre o português brasileiro e o de Portugal, fazendo com que este mais pareça uma língua estrangeira do que a língua dos colonizadores a qual inicialmente foi disseminada no país. Nesse sentido, refletiu-se a respeito de como as diversas diferenças observadas entre o português manejado no Brasil e o português utilizado em Portugal

SUMÁRIO



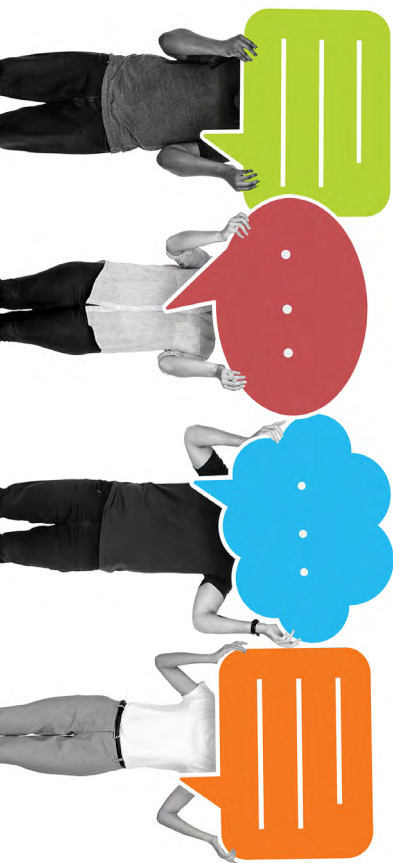
levam a discussões sobre a emergência de um português brasileiro, abundante em peculiaridades que, inúmeras vezes, afastam-no do idioma praticado pelos lusitanos.

Em 2017, sete trabalhos foram escritos e publicados em periódicos científicos. Dentre os manuscritos, destaca-se o primeiro artigo confeccionado (mas não a ser publicado), intitulado “O galego e os dialetos transmontano e alto-minhoto: fonética semelhante, unidades linguísticas distintas”, disponível no sítio eletrônico da Revista E-scriba: Revista do Curso de Letras da Uniabeu. O “primogênito” visava a explorar as semelhanças entre o galego e os dois mencionados dialetos setentrionais portugueses, levando em consideração aspectos linguísticos e geográficos, já que a fronteira galego-portuguesa não só separa territorialmente Portugal da Comunidade Autônoma da Galiza, mas também serve de suposto limite geográfico entre tais blocos dialetais.

Também em 2017, foi publicado, na Revista Acta Científica, “Discutindo os conceitos de bilinguismo e adstrato a partir de pressupostos histórico-gramaticais”. Nesse trabalho, resultado de comunicação oral no XI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, buscou-se compreender como os conceitos de bilinguismo e de adstrato são empregados na atualidade, no Brasil, por especialistas em Filologia, História da Língua Portuguesa e Gramática Histórica no contexto da formação das línguas românicas, em especial o português. Tratou-se um trabalho revisional e teórico.

Já o manuscrito “Africanidades na fonética do português brasileiro” foi publicado em 2017 na Revista Letras Escreve (UNIFAP), sendo resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Instituto Federal Fluminense. Tratou-se de trabalho teórico que objetivou explorar a influência africana na manifestação de alguns itens lexicais na fala brasileira a partir da análise de aspectos fonéticos da língua, apontando que a diversidade na forma de realização oral

SUMÁRIO

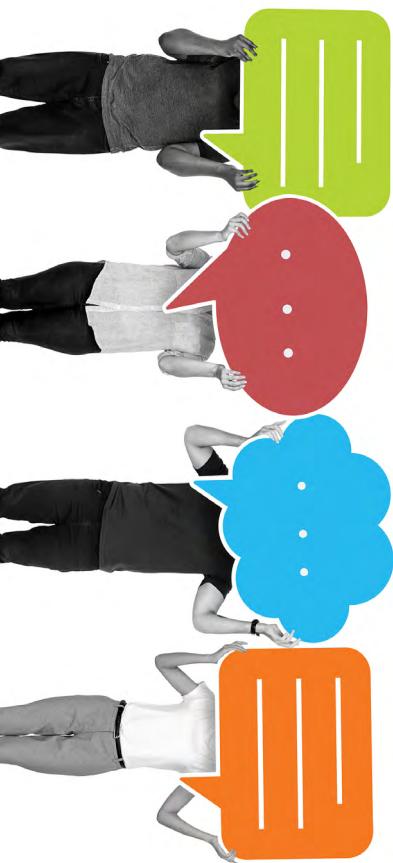


de determinados vocábulos se dá por via da influência linguística. O artigo foi produzido inicialmente para publicação nos Anais do I Congresso Internacional e III Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades: Literaturas e Lingüística, ocorrido na Universidade Federal do Espírito Santo, onde os resultados da pesquisa foram apresentados antes da publicação em periódico científico.

Como continuação de trabalho confeccionado em 2016, o artigo “A iniciação científica no Instituto Federal Fluminense: um relato de experiência” foi a forma mais “amadurecida” de as bolsistas de iniciação científica relatarem as experiências vividas no âmbito da pesquisa “O Português Histórico e a sua aplicabilidade na explicação de fenômenos fonéticos da Língua Portuguesa”. Nesse manuscrito, foram relatadas experiências educacionais, as quais se configuraram em apresentações de comunicações orais em congressos internacionais, nacionais, regionais e locais, participações em eventos como ouvintes, elaboração de trabalhos de pesquisa, submetidos e publicados em periódicos científicos, bem como outras atividades, a fim de ressaltar a importância da pesquisa no desenvolvimento acadêmico e intelectual de um licenciando e a relevância do papel do professor-orientador em todo o processo.

Os outros três trabalhos publicados em 2017 tiveram relação intrínseca com as disciplinas de Língua Latina, mas sem prescindir dos conhecimentos em História da Língua Portuguesa, pois dependiam de conhecimentos e bases históricos para que fossem possíveis. São eles: “A categorização do latim na atualidade: uma questão controversa”, “O latim e o português: heranças lexicais” e “A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim”. O primeiro dos manuscritos objetivou abordar os conceitos de língua viva, morta, extinta e hipotética com o intuito de analisar, a partir de abordagens históricas, qual dos conceitos mencionados se aplica à língua latina, cuja classificação

SUMÁRIO

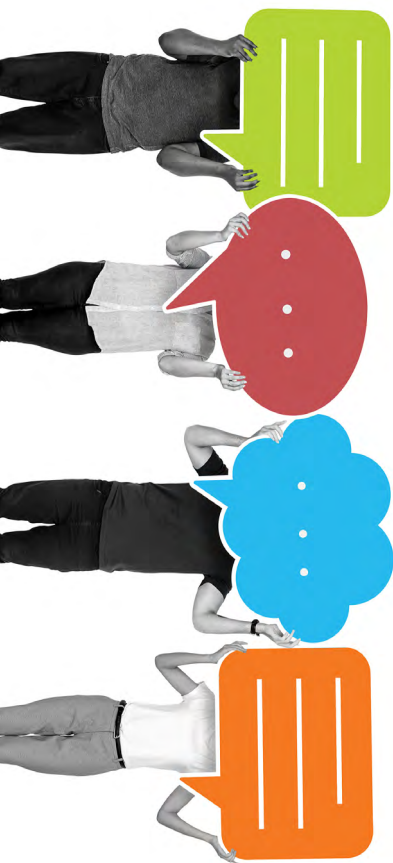


é controversa devido ao não enquadramento do idioma em determinados critérios pré-determinados, em contradição com a correspondência encontrada com outros pressupostos, o que dificultou uma classificação precisa do latim.

Quanto ao artigo intitulado “O latim e o português: heranças lexicais”, publicado também em 2017, este teve como escopo analisar e comparar a língua latina com a língua portuguesa no aspecto lexical, submetendo à observação alguns vocábulos (constantes na obra de Viaro (1999) dos quais se faz uso na língua materna, mas cujas origens são latinas. Também se ressaltou a importância dos estudos diacrônicos e etimológicos das palavras, para que sirvam de auxílio à ortografia, apontando que o latim é uma língua bastante contributiva para o léxico derivado encontrado no português, sendo, para este, relevante nos níveis da compreensão e do aprendizado. Este trabalho encontra-se disponível no sítio eletrônico da Revista ÍCONE.

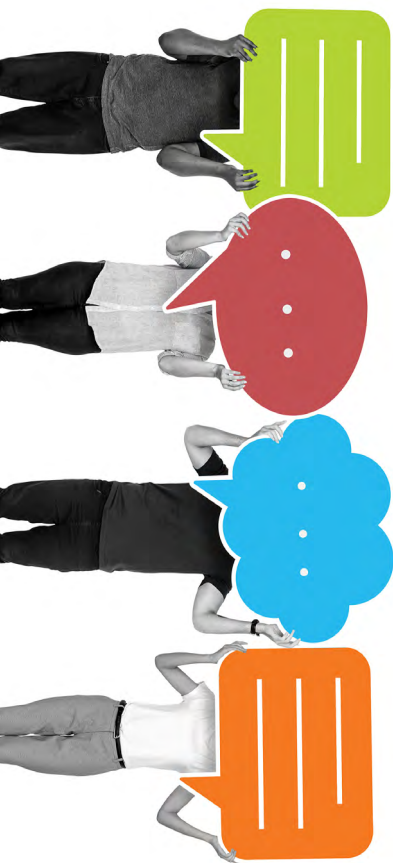
Finalizando os trabalhos confeccionados no ano de 2017, publicou-se “A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim”, que visava realizar um estudo fonético-comparativo entre esses três idiomas a fim de demonstrar que, apesar da origem comum, as realizações fonéticas do galego ainda se aproximam da pronúncia reconstituída latina, apontando para uma tradição na realização fonética. Adotou-se, para tanto, o método comparativo a ser aplicado por meio da técnica de análise documental das *Normas Ortográficas e Morfológicas do Idioma Galego*, instituídas pela Real Academia Galega e pelo Instituto de Língua Galega com o intuito de unificar a ortografia e a morfologia dessa língua, em gramáticas da língua portuguesa e em compêndios latinos, especialmente no que toca à fonética. A relevância de tal artigo evidenciou-se em razão da relativa escassez de trabalhos na seara relativa ao tratamento comparativo dos aspectos fonéticos de línguas que estão ou estiveram em contato, como é o caso do galego e do português.

SUMÁRIO



Em 2018, ano derradeiro da pesquisa, o trabalho “A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim” foi publicado no livro digital *Línguas e culturas: contatos, conflitos e nomadismos*, com o objetivo de dar maior visibilidade ao artigo, desta vez disponibilizado na forma de capítulo de livro. No mais, várias versões dos trabalhos científicos publicados em periódicos científicos foram apresentadas em congressos e demais eventos, com diversas abrangências, na área de Letras e Linguística, como forma de dar maior visibilidade às pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens do Instituto Federal Fluminense. Isso acabou por resultar na produção e na disponibilização de quatro trabalhos completos e quatro resumos em anais de eventos, o que, em síntese, marcou a finalização da pesquisa iniciada em 2016, com duas alunas⁸ de iniciação científica.

SUMÁRIO



Considerações finais

Ensino, Pesquisa e Extensão apresentam-se, no âmbito das instituições públicas brasileiras, inclusive as federais, como um tripé indissociável e que não pode ser compartimentado (MOITA e ANDRADE, 2009), já que as instituições de ensino superior devem permitir que tanto estudantes como professores tenham acesso aos diversos campos da cultura e da ciência, conforme aponta Moraes (1998).

Relativamente aos institutos federais, dadas as suas peculiaridades em relação às universidades em geral, Rosário *et al.* (2013, p. 10), em pesquisa recente, observaram que “as ações de extensão-pesquisa-ensino são alicerces fundamentais

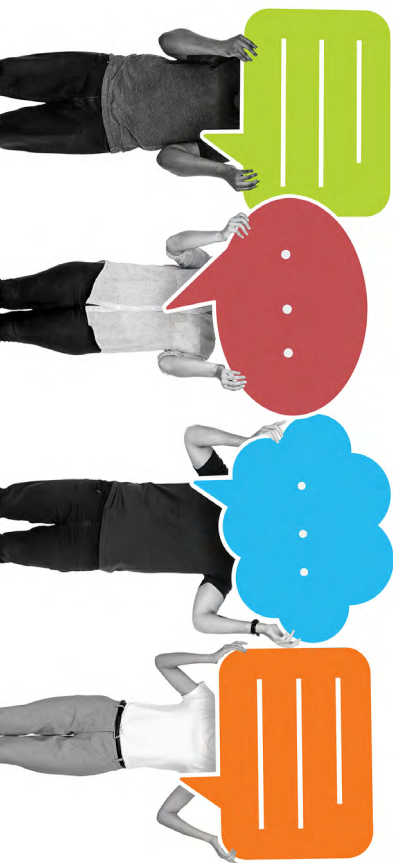
8. Inicialmente, eram três alunas de iniciação científica, mas, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, uma das orientandas declinou do projeto.

para o desenvolvimento institucional, pois todas oportunizam à comunidade acadêmica a ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos”. De fato, quando um professor promove o incentivo à pesquisa em articulação com ensino e extensão, não só insere os alunos que participam do projeto no ambiente científico, mas também possibilita a disseminação de conhecimento por vários veículos de informação especializada, como periódicos de caráter científico e anais de congressos e demais eventos.

Nessa linha de raciocínio, se for pensado que o licenciando de hoje será o professor de amanhã, pode-se vislumbrar rapidamente a repercussão social do incentivo à pesquisa científica, ao ensino acadêmico e à prática proporcionada pela extensão universitária. Aliás, consoante Moita e Andrade (2009, p. 279), “a extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas continuações naturais dela”, especialmente porque se pretende o enriquecimento do licenciando de tal forma que seja possível modificar uma realidade. Isso demonstra que à instituição superior cabe não apenas a formação acadêmica do indivíduo, mas também a construção de bases para mudar uma realidade pré-estabelecida.

Por fim, o projeto pesquisa aqui relatado, situado na seara da diacronia da língua, possibilitou aos licenciandos-pesquisadores entender que a configuração fonética de uma palavra é motivada por fatores diversos que permeiam uma comunidade de fala. Dessa forma, teve-se no trabalho pretendido inclusive uma introdução para a compreensão de preconceitos linguísticos infundados que atingem alguns falantes (o que pode ser objeto aprofundamento futuro em projeto de pesquisa próprio), assim como a formação de pesquisadores que tenham um olhar crítico sobre a realidade.

SUMÁRIO



Referências

BASSETTO, B. F. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas românicas*. Vol. 1, 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. *Deliberação nº 04*, de 11 de maio de 2016. Retifica a resolução nº 14, de 05 de setembro de 2012, autorizativa do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas Letras – Português e Literaturas. Disponível em: <http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-letras/plano-pedagogico-do-curso/ppc/view>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. *Ordem de Serviço nº 37*, de 01 de julho de 2016. Retifica a Ordem de Serviço nº 33, de 14 de junho de 2016, que estabelece parâmetro para o campus Campos Centro em complementação da regulamentação da atividade docente. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/ordens-de-servico/campos-centro/2016/julho/ordem-de-servico-no-37-de-01-de-julho-de-2016/view/+ +widget+ +form.widgets.arquivo/@@download/ordem-de-servico-no-37-de-01-de-julho-de-2016.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

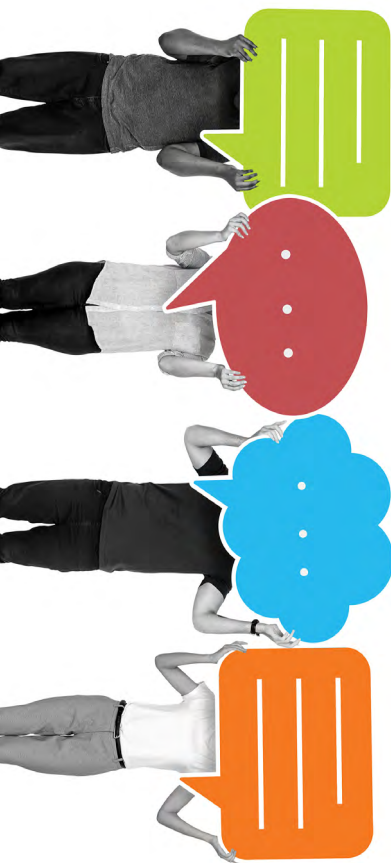
_____. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. *Lei 12.772*, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de magistério federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 09 dez. 2018.

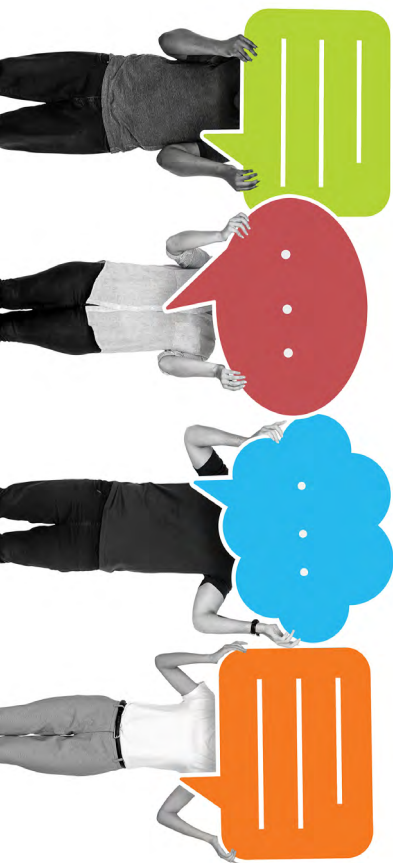
_____. *Resolução nº 43*, de 29 de outubro de 2015a. Aprova a alteração do art. 5º da Resolução nº 20/2015. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2015/resolucao-no-043-de-29-de-outubro-de-2015>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. *Resolução nº 20*, de 19 de junho de 2015b. Aprova a regulamentação da atividade docente. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2015/resolucao-no-20-de-19-de-junho-de-2015>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E.. *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, B. de A. et al. A iniciação científica e a identidade do futuro professor: um relato de experiência. In: *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2822>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. O distanciamento entre o português brasileiro e o “português português”: a ótica das influências linguísticas no nível do léxico. In: *Revista Augustus*, v. 21, n. 42, p. 106-109, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/revistaaugustus/article/view/19811896.2016v21n42p106/885>. Acesso em: 09 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15202/19811896.2016v21n42p106>.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, C. da S.; MEDEIROS, N. R.; OLIVEIRA, T. S. de. A categorização do latim na atualidade: uma questão controversa. In: *Ribanceira*, n. 8, p. 5-17, 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/issue/view/93/showToc>. Acesso em: 10 dez. 2018.

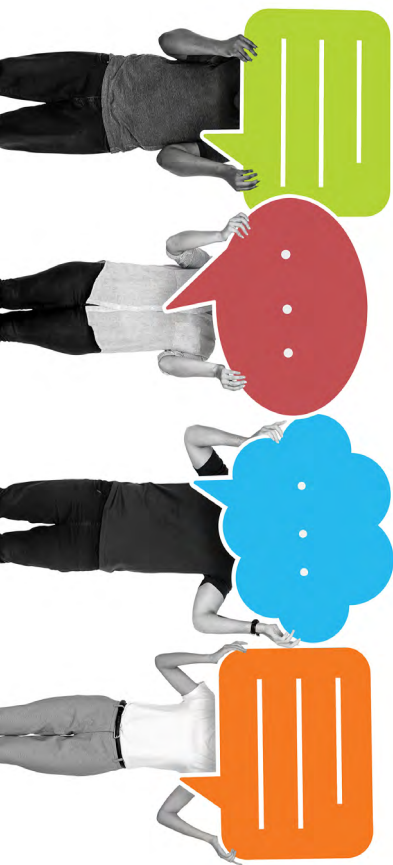
_____. A iniciação científica no Instituto Federal Fluminense: um relato de experiência. In: *Iniciação & Formação Docente*, v. 4, ed. 1, p. 277-291, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/view/2028/2277>. Acesso em: 09 dez. 2018.

_____. Africanidades na fonética do português brasileiro. In: *Letras Escreve*, v. 7, n. 1, p. 269-287, 1º semestre, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3005/pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18468/letras.2017v7n1.p269-287>.

_____. A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim. In: *ENTREPALAVRAS – Revista de Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da UFC*, v. 7, n. 2 (7), p. 107-131, 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1006/463>. Acesso em: 10 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.107-131>.

_____. A realização fonética do galego e a do português: um estudo comparativo com o latim. In: SILVA, J. E. do N. et al. (Orgs.). *Línguas e Culturas: Contatos, Conflitos, Nomadismos* [Livro eletrônico]. 1. Ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2018, v.1, p. 68-86. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/1c91bf_7f34748afb1a4adca85d28f4cbe934b9.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

SUMÁRIO



_____. Discutindo os conceitos de bilinguismo e adstrato a partir de pressupostos histórico-gramaticais. In: *Acta Científica (Patos de Minas)*, v. 8, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://faculdadepatosdeminas.edu.br/a-faculdade/revista-acta-cientifica---volume-viii>. Acesso em: 09 dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21745/ac08-03>.

_____. O galego e os dialetos transmontano e alto-minhoto: fonética semelhante, unidades linguísticas distintas. In: *Revista E-escrita – Revista do Curso de Letras da Uniabeu*, v. 8, p. 1-15, 2017.2. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/2587/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. O latim e o português: heranças lexicais. In: *Ícone – Revista de Letras*, v. 17, n. 2, p. 88-99, 2017. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/6361>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MINAYO, M. C. de SO desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria Método e Criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA, F. M. da S. G. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MORAES, R. C. C. de. Universidade hoje – ensino, pesquisa e extensão. In: *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 63, Campinas, agosto de 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200003. Acesso em: 10 dez. 2018.

REAL ACADEMIA GALEGA. *Normas ortográficas e morfológicas do idioma galego*. Instituto da Língua Galega, 23ª ed., 2012. Disponível em: <http://academia.gal/documents/10157/704901/Normas+ortogr%C3%A1ficas+e+morfol%C3%B3gicas+do+idioma+galego.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

ROSÁRIO, C. L. do et al. *Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária: experiências nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Roraima. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 2013. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/56218703.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação, lingüística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

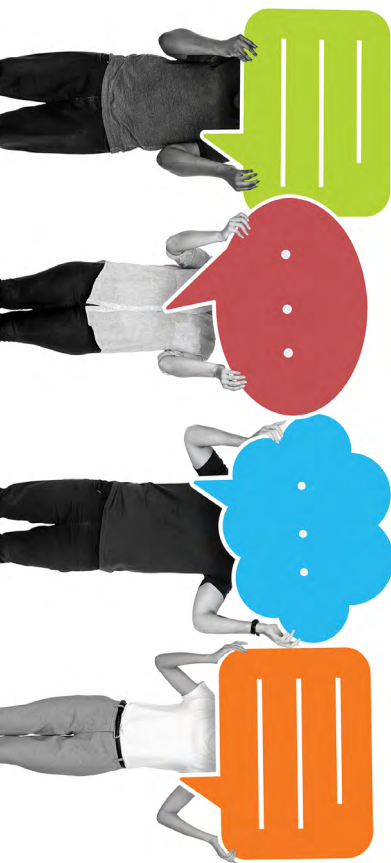
SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. J. R. *Institutos federais - lei 11.892*, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 08 dez. 2018.

TOZONI-REIS, M. F. de C. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

VIARO, M. E. A importância do latim na atualidade. In: *Revista de Ciências Humanas e Sociais*, São Paulo: UNISA, v. 1, n. 1, p. 7-12, 1999. Disponível em: http://www.unilago.com.br/download/arquivos/20996/artigo_Mario_Viario.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

SUMÁRIO



2

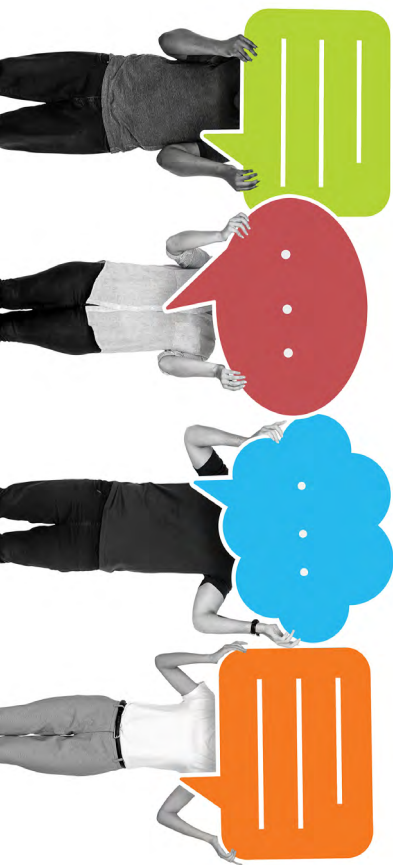
Maria Cristina Morais de Carvalho
Limerce Ferreira Lopes Soraya
Bianca Reis Duarte

INTERDISCIPLINARIDADE E LETRAMENTOS VERNACULARES COMO PROPULSORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: uma experiência no curso de Letras do IFG *Campus* Goiânia

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.39-66



SUMÁRIO



Resumo: Este estudo apresenta alguns resultados das Sequências Didáticas do gênero relatório de visita técnica, elaboradas a partir da parceria entre as disciplinas: Prática como Componente Curricular 1 (PCC1) e Leitura e Produção Textual (LPT), ambas da grade curricular do 1º período do curso de Letras – Português, do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Goiânia. A partir dos referenciais teórico-metodológicos da interdisciplinaridade, dos letramentos acadêmicos, da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, analisamos a relação entre as práticas de letramento acadêmico e vernacular. O estudo mostra que essas experiências interdisciplinares e as práticas de letramento foram apropriadas pelos estudantes, contribuindo para a formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Interdisciplinaridade. Gêneros textuais acadêmicos. Relatório de visita técnica. Formação docente.

Introdução

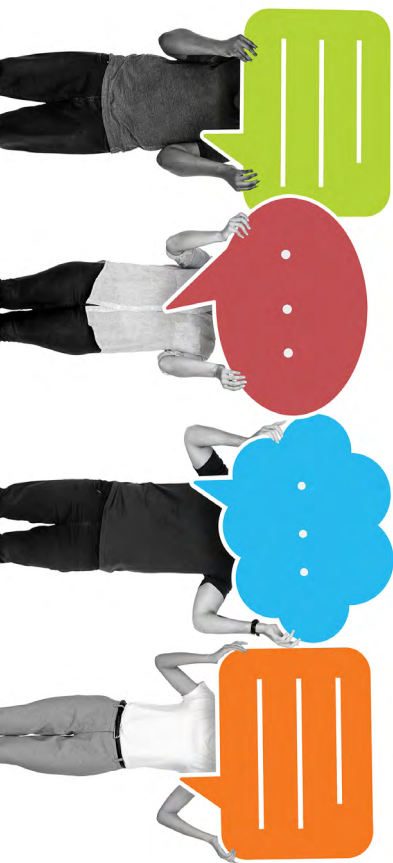
O conceito de letramento(s) está ligado ao modo como a escrita se insere no contexto das diversas práticas sociais de um grupo (KLEIMAN, 1995). Dessa maneira, a apropriação da leitura e da escrita não se restringe apenas ao contexto escolar ou acadêmico, pois os sujeitos, por estarem inseridos em variadas práticas sociais fora desses ambientes, apropriam-se da escrita segundo suas experiências e trajetórias (BARTON, 1994).

Nesse sentido, ao tratarmos do letramento acadêmico (LEA; STREET, 1998, 2006), é preciso entender que ensinar a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos no contexto universitário não implica apenas uma habilidade autônoma, mas também uma inserção nas relações de poder desse contexto em confronto com as identidades e a história dos sujeitos participantes do processo.

Diante desses pressupostos, este artigo apresenta alguns resultados⁴ da sequência didática (doravante SD) relativa ao gênero relatório de visita técnica, elaborada a partir da parceria entre duas disciplinas que compõem a grade curricular do 1º período do curso de Letras – Português, do Instituto Federal de Goiás (IFG), *Campus Goiânia*. Trata-se das disciplinas de Prática como Componente Curricular 1 (PCC1) e Leitura e Produção Textual (LPT). A primeira visa à integração entre os “referenciais teóricos do currículo e o universo da profissão em Letras, favorecendo a participação em projetos integrados” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2014, p. 24). O planejamento da disciplina prevê a realização de parcerias entre dois professores (nem sempre atuando com linhas de pesquisa afins), justamente para possibilitar

4. Várias SDs nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram elaboradas durante o segundo semestre letivo de 2016.

SUMÁRIO



a ampliação de saberes e de experiências interdisciplinares, isto é, a “integração” de referenciais teóricos.

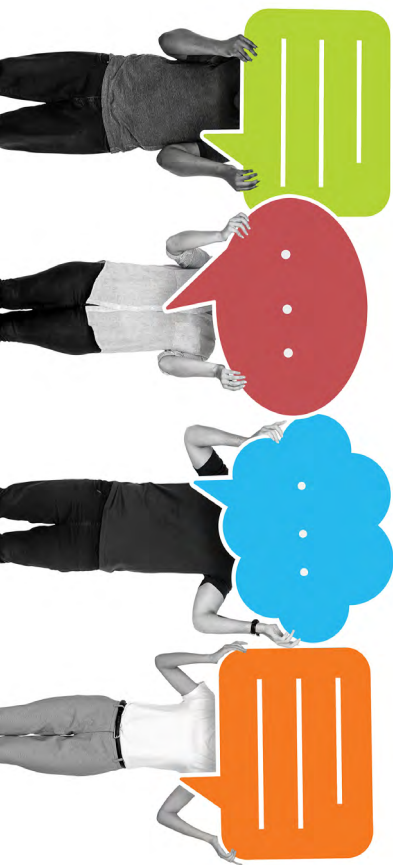
Como a disciplina de PCC1 prevê a realização de projetos integrados a outras disciplinas, no segundo semestre de 2016 ela foi planejada de modo a contemplarmos o(s) conceito(s) de letramento(s) e seus desdobramentos. Para tal, organizamos oficinas teórico-práticas que promoveram a discussão sobre os diferentes espaços de fomento às práticas de letramentos, proporcionando aos discentes subsídios para realizar (a partir tanto das discussões teóricas quanto das vivências nas oficinas) suas práticas de sala de aula de forma efetiva. Assim, planejamos uma sequência de palestras e oficinas que abordam o letramento em suas diversas facetas – na música, na literatura, no cinema, nas artes visuais etc. –, sequência essa a ser realizada ao longo do semestre letivo.

Em concomitância a isso, os estudantes da disciplina de LPT tiveram contato com a leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos como resumos, resenhas e fichamentos, dentre outros. Nessa disciplina, vislumbramos a possibilidade de superar uma prática pedagógica pautada na visão de que a aprendizagem dos gêneros textuais acadêmicos não resulta de habilidades individuais do aluno, mas sim de um processo de apropriação de práticas que o leve a

Ter consciência de que tais práticas envolvem não apenas um processo de socialização à escrita, como também a incorporação de certos modos culturais de fazer e de dizer que se distinguem da oralidade e conduzem a mudanças nos modos de usar a linguagem, de interagir, de construir conhecimentos e a própria identidade [...]. (MATENCIO, 2009, p. 8).

Assim, durante o semestre letivo, propusemos alguns eventos de letramento articulados às disciplinas de PCC1 e LPT, para que os alunos se inserissem nas práticas de letramento específicas do meio acadêmico. Partindo da hipótese de que os alunos se apropriaram

SUMÁRIO

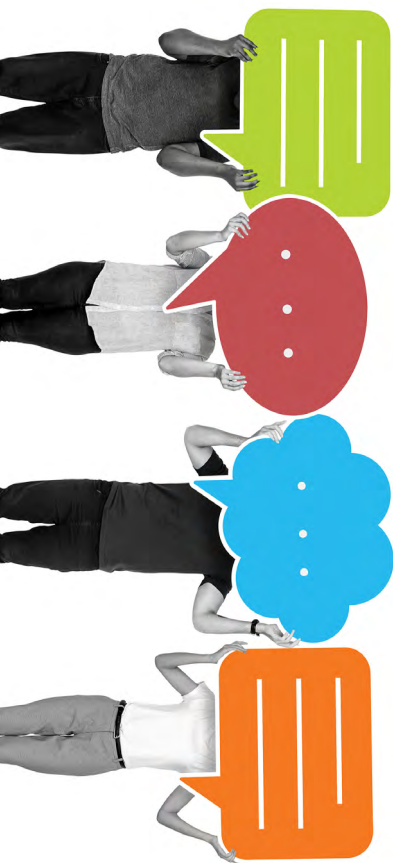


das práticas de letramento acadêmico com base na integração das práticas de letramento acadêmicos e vernaculares (STREET, 1993), proporcionamos a eles atividades que envolvessem a compreensão dos gêneros textuais acadêmicos a partir de eventos de letramentos vernaculares, sobretudo na visita técnica, para que, conseqüentemente, se apropriassem das práticas do letramento acadêmico de forma gradual.

O foco deste artigo é, portanto, a influência do trabalho interdisciplinar na apropriação de letramentos acadêmicos via letramentos vernaculares (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 1984, 2014). Para isso, analisamos os relatórios de visita técnica dos estudantes do primeiro período do curso de Letras do IFG no segundo semestre de 2016, produzidos em decorrência da visita a Pirenópolis-GO. A escolha desse gênero justifica-se pelo fato de que na visita técnica surgem vários eventos de letramentos vernaculares, visto que essa atividade pedagógica não ocorre no espaço acadêmico tradicional e, por isso, a possibilidade de integração das práticas de letramento é bem mais recorrente.

Nosso artigo é dividido nas seguintes seções: fundamentação teórica com apresentação dos pressupostos da interdisciplinaridade e dos letramentos ideológico e acadêmico (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; LEA; STREET, 1998, 2006; STREET, 1984, 2014), referencial metodológico, análise dos dados e considerações finais.

SUMÁRIO



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

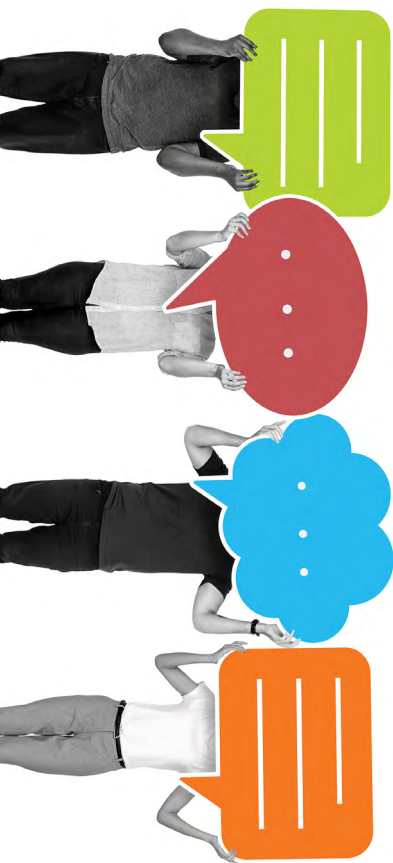
A construção do conhecimento a partir da ótica da interdisciplinaridade

Antes de começar a discutir o cerne do nosso trabalho, faz-se necessário discorrer sobre o “fazer” interdisciplinar, haja vista que a proposta deste artigo nasce do pressuposto apresentado pelo projeto do curso de Letras – Português para Estrangeiros como sua espinha dorsal: a integração de saberes, de conhecimento, de disciplinas. Partiremos primeiramente do conceito de interdisciplinaridade, a fim de construir uma metodologia que contemple os aspectos relevantes à prática interdisciplinar. Barbosa (2004), após revisitar vários autores que tratam desse tema, reitera que a prática interdisciplinar deve antes provocar uma mudança de perspectiva no modo como o “objeto” será ensinado, isto é, a interdisciplinaridade exige que o educador perceba a totalidade dinâmica da realidade como “histórica” (isto é, em movimento) para que o conhecimento seja compreendido como algo dialético. Portanto, para Barbosa (2004, p. 39), a interdisciplinaridade consiste em

Juntar os dispersos especializados, numa percepção de totalidade, de síntese [...] e não de soma. Nesse sentido, é um processo de apreensão da realidade que tende à desalienação, uma vez que exige apropriar-se da complexidade, da contradição, das formas concretas da produção da vida material e cultural, tudo isso, na movimentação histórica.

Barthes (1987) já afirmava que o fazer interdisciplinar constitui a criação de um objeto novo que não pertence a ninguém. Esse objeto novo é o “texto”, que apreende na sua constituição outras realidades históricas e é, conseqüentemente, interdisciplinar. Daí a importância da leitura de textos para a realização de projetos interdisciplinares.

SUMÁRIO

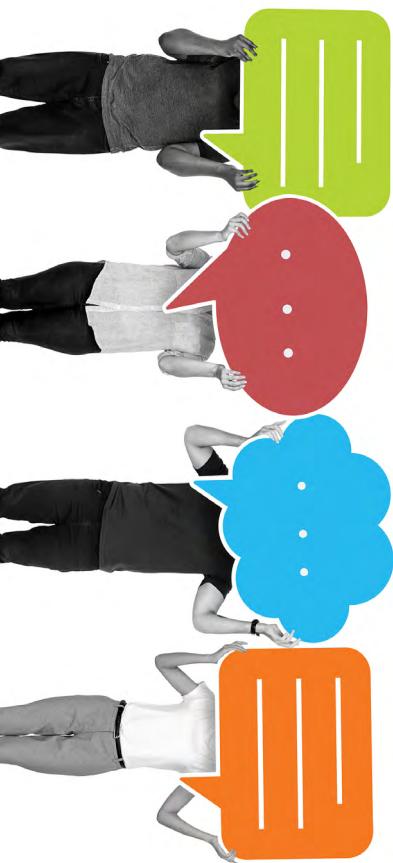


É assim que a interdisciplinaridade traz ao âmbito das discussões educacionais uma nova forma de pensar nossas atitudes pedagógicas, tendo em vista que se abre uma nova perspectiva metodológica capaz de favorecer “novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas” (FAZENDA, 2002, p. 14). Isto é, o olhar interdisciplinar exige que o professor busque possibilidades de múltiplas leituras na realização de suas práticas, para assim construir uma ação pedagógica calcada em movimentos constantes de idas e vindas, permeando as diversas áreas do conhecimento.

Uma prática que busque tal direção favorece múltiplos enfoques perante o objeto de conhecimento, e tal atitude modifica o modo como geralmente realizamos nossas ações em sala de aula. Daí que a promoção de projetos interdisciplinares requer uma atitude investigativa, de busca constante, pois o objeto a conhecer não se esgota em si mesmo, mas se deixa conduzir por outras direções.

A promoção das práticas interdisciplinares dá lugar a uma dialogização constante de movimentos, construções e reflexões diárias. Por isso é necessário buscar o diálogo, a troca de ideias, pois assim poderemos contribuir para a superação da fragmentação do saber. Apesar de importante, a interdisciplinaridade ainda é, para os professores, um campo a ser explorado e desvendado, na medida em que exige que se privilegie o encontro com o novo, e tal atitude requer a metamorfose de metodologias já consagradas e constituídas na história de vida de cada sujeito-professor. Assim, romper com essas práticas culturais e históricas adquiridas ao longo da nossa formação é um desafio que decidimos enfrentar, na esperança de que essa parceria interdisciplinar auxilie no processo de formação dos nossos discentes.

SUMÁRIO



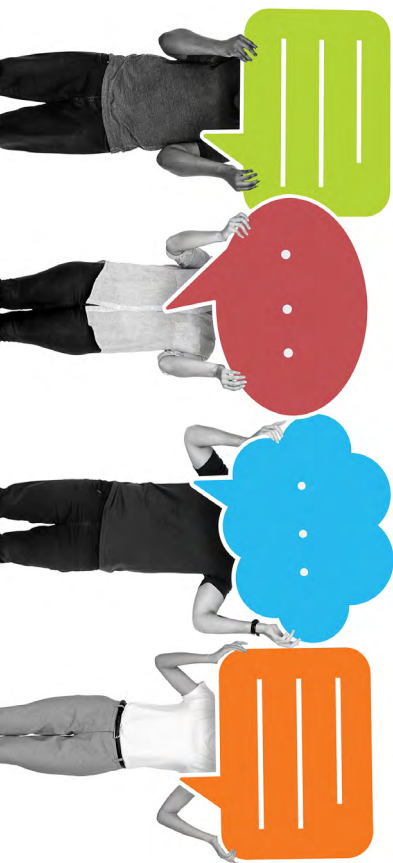
Letramento

A título de recorte deste trabalho, escolhemos a abordagem ideológica, pois seus fundamentos estão em sintonia com os objetivos propostos por nossa pesquisa. Em primeiro plano, para se falar de letramento ideológico, é necessário estabelecer sua contraposição ao modelo autônomo, conforme a proposta de Street (1984). No letramento autônomo (LEMONS, 1983 *apud* KLEIMAN, 1995; MATTOS, 2004; SOARES, 1986 *apud* KLEIMAN, 1995), a aprendizagem da escrita é uma habilidade individual, desvinculada de um contexto de produção, ou seja, não se considera a influência do processo de interação entre os falantes, tampouco as interferências contextuais. Por outro lado, a abordagem ideológica entende o letramento como uma construção social e resultante das relações de poder. Portanto, faz parte das condutas sociais. Nesse sentido, o ambiente social é fortemente levado em conta, e isso provoca uma mudança no papel da oralidade e da escola no processo de letramento.

Street (2014) afirma que, sob a perspectiva ideológica do letramento, a visão sobre sociedades antes consideradas “não letradas” muda, pois nossa visão etnocêntrica ocidental superestima a escrita como a única fonte do saber e do conhecimento. Ao entender o letramento como uma prática social, percebe-se que as sociedades orais também são altamente letradas. Nesse caso, a função da escola, que era a de ser a principal agência de letramento, também é redimensionada. Street e Street (2014, p. 127) refletem sobre a importância atribuída à escola como agência de letramento no Ocidente em detrimento de outras, bem como sobre o fracasso escolar:

O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...] se quisermos entender os ricos plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea, a

SUMÁRIO



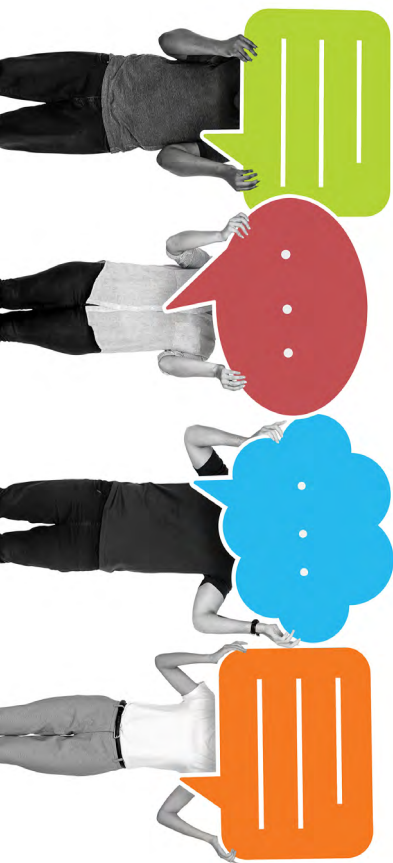
pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos.

Como foi exposto pelos pesquisadores, isso não quer dizer que a escola e a escrita perdem seu papel na concepção ideológica de letramento; essa visão apenas amplia o escopo com a consideração de práticas sociais que podem ser orais ou escritas, escolares ou não. Para Rios (2010), a coexistência de outras agências de letramento além da escola só fortalece o seu papel e contribui para ampliar as práticas sociais das comunidades.

Vinculadas à perspectiva ideológica, as contribuições de Barton (1994) também reforçam nosso arcabouço teórico-metodológico. A visão de letramento desse autor consiste numa abordagem integrada que abrange os componentes social, psicológico e histórico. Isso quer dizer que os letramentos ocorrem a partir da interação de tais componentes. Barton (1994) apresenta o conceito de *práticas de letramento*, que é a visão cultural do letramento em si, e amplia a ideia de *evento de letramento* de Heath (1982, 1983 *apud* KLEIMAN, 1995), que consiste no modo de proceder mediante uma situação real de letramento. Para Barton, os eventos, norteados pelas práticas de letramento, ocorrem em diversas esferas sociais e não são estanques. Isto é, eventos de letramento predominantes em um domínio social, como a família, podem surgir em outros, como a escola.

Nesse sentido, os eventos de letramento estão inseridos em variados contextos institucionais, e estes, de acordo com Barton (1994), moldam as práticas e os significados associados à leitura e à escrita. Em outras palavras, não é apenas no ambiente escolar que os letramentos ocorrem, uma vez que o aprendizado da leitura e da escrita é também cotidiano ou vernacular, e as práticas vernaculares

SUMÁRIO



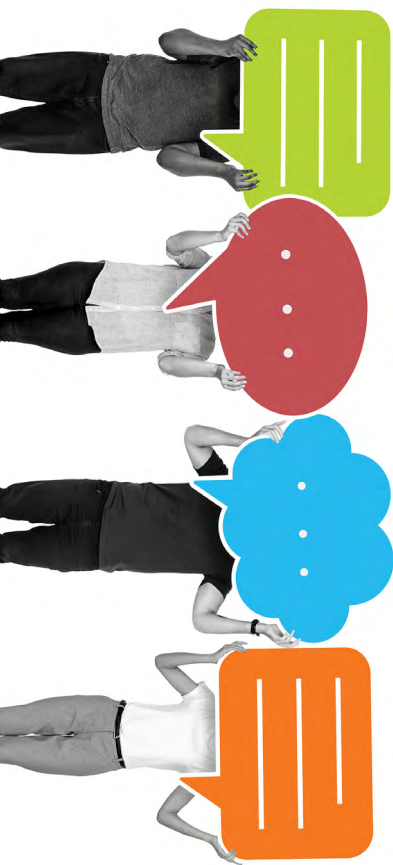
influenciam também o modo como as pessoas irão se apropriar das práticas do contexto escolar ou acadêmico.

Ainda no escopo da abordagem ideológica do letramento, apresentamos algumas reflexões em torno dos letramentos acadêmicos que subsidiaram a geração e análise dos dados deste estudo. O termo *letramento acadêmico*, cunhado por Lea e Street (1998), contrapõe-se aos modelos de *habilidades de estudo* e de *socialização acadêmica*. O primeiro, assim como o modelo autônomo, vê a escrita e o letramento como habilidades individuais e cognitivas. Em outros termos, o aprendizado da leitura e da escrita dos gêneros textuais acadêmicos ocorreria pelo mero contato com esses gêneros, uma vez que o estudante do ensino superior tem competência na leitura e na escrita, adquiridas na educação básica. O “insucesso” nas atividades do ensino superior se dá pelo “déficit” do aluno.

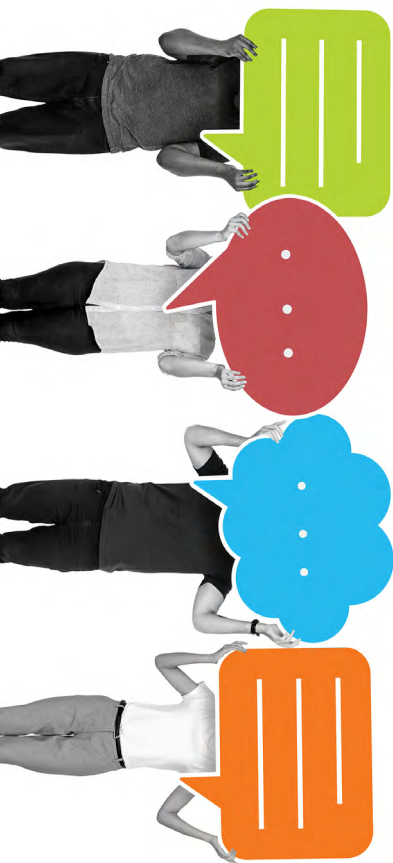
O segundo modelo, o da socialização acadêmica, envolve a aculturação a partir dos gêneros textuais aprendidos na academia, ou seja, o letramento se dá pela socialização, no ambiente acadêmico, das condições de produção e recepção dos gêneros e das regras do discurso acadêmico.

Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos valoriza “a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (LEA; STREET, 2006, p. 158, tradução nossa). Segundo os autores, no modelo dos letramentos acadêmicos, a aprendizagem e aquisição dos letramentos no contexto acadêmico ocorrem por meio de práticas dinâmicas e situadas, levando em consideração as relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Bezerra (2012) questiona como (re)dimensionar o ensino dos gêneros textuais à luz dos letramentos acadêmicos, pois a visão de que o mero contato com as condições de produção e recepção dos gêneros acadêmicos proporciona a apropriação do conhecimento do gênero, tal como prevê a perspectiva de socialização acadêmica, não é suficiente para a produção de sentido e conhecimento. O questionamento desse autor é muito válido para nossa pesquisa, pois, de fato, como abordar pedagogicamente o gênero textual sem tratar dos seus aspectos formais e comunicativos?

Nesse sentido, voltamos às reflexões de Street (2014) de que o modelo ideológico não é uma negação das habilidades técnicas e cognitivas do processo de letramento, mas abrange e amplia as concepções dos letramentos. Em síntese, a concepção ideológica do letramento permite que os gêneros textuais sejam aprendidos em termos de aspectos formais e comunicativos. Contudo, além dessas dimensões, devemos compreender que as configurações dos gêneros textuais estão “encapsuladas em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172).

Desse modo, a prática pedagógica no contexto dos letramentos acadêmicos pode ser sistematizada a partir de projetos como os propostos por Lilis (2003) e Lea (2004), ambos citados por Lea e Street (2006), que privilegiam todas as dimensões dos letramentos. Para contemplar pedagogicamente todas essas facetas teóricas, o instrumental das SDs (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) tornou-se uma alternativa viável para nossa pesquisa, pois elas configuram “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Na seção de procedimentos metodológicos, descreveremos as etapas adotadas.

Para concluir esta seção, associamos as teorias de letramento supracitadas ao processo de formação de professores,

na medida em que, além de as SDs contemplarem práticas de letramento acadêmico via gêneros textuais orais e escritos, nossos alunos também entraram em contato com a teoria de letramentos. Assim, consideramos que, ao se apropriarem das práticas de letramento acadêmico, eles também estão construindo a sua identidade docente, uma vez que o sentido das práticas e do conteúdo aprendido

Envolve um princípio de continuidade entre as ações do aprendiz e aquilo que aprende, o que significa que o sujeito realiza movimentos concomitantes, transversais e longitudinais nesse processo, como forma de reorganização e reconstrução de sua própria experiência – e, em larga medida, na experiência coletiva – incrementando sua capacidade e habilidade para projetar o curso das experiências subsequentes. (MATENCIO, 2009, p. 9).

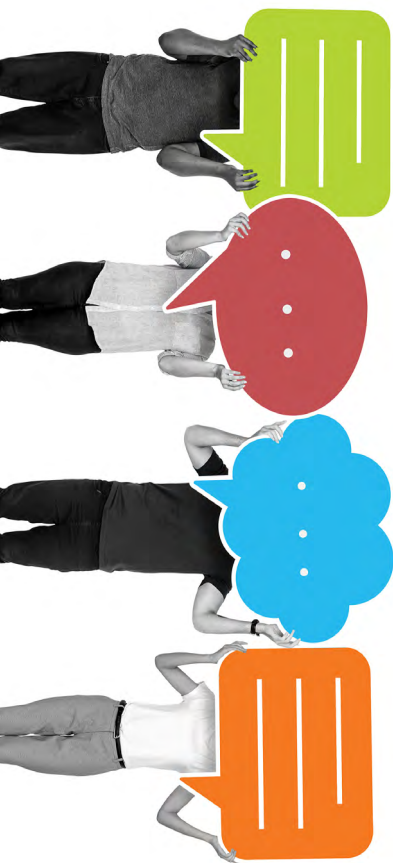
Desse modo, é possível alinhar-se à afirmação de que os letramentos constituem a nossa identidade (BARTON, 1994), uma vez que o professor em processo de formação, ao agregar sentido às teorias via letramentos, irá multiplicar e produzir conhecimento em sua prática docente futura.

Relacionando esses pressupostos ao objetivo desta pesquisa, acreditamos, portanto, que eventos de letramentos podem integrar práticas de letramentos vernaculares e acadêmicos e que essa integração proporciona aos alunos o aprendizado das práticas acadêmicas mais institucionalizadas, como a produção escrita de determinados gêneros. Com o referencial teórico estabelecido, apresentamos a seguir os pressupostos metodológicos.

Pressupostos metodológicos

O aparato principal da pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995), estabelece o desenvolvimento da pesquisa a partir do

SUMÁRIO

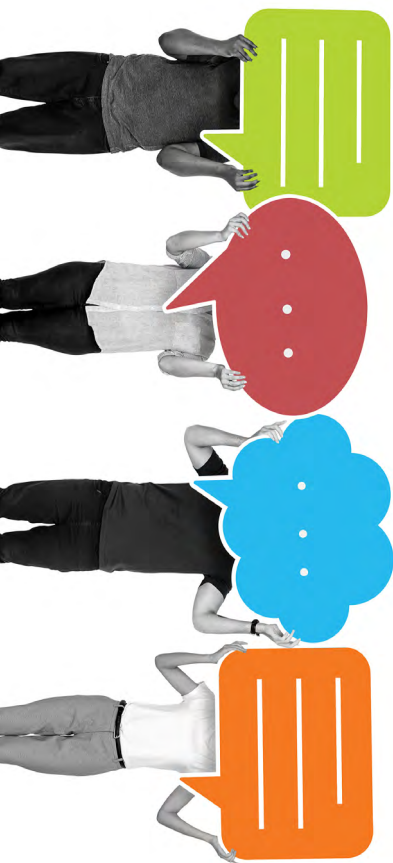


contato e da interação do pesquisador com o campo de pesquisa, bem como da percepção dos participantes do contexto pesquisado. A autora aponta que essa metodologia de pesquisa não se restringe a uma única modalidade. Flick (2009), por sua vez, afirma que na pesquisa qualitativa o objeto de estudo é fator determinante para a escolha do método e que o objeto de pesquisa também pode necessitar de metodologias complementares.

Como o objeto de estudo desta pesquisa é a observação da relação entre eventos e práticas de letramentos no gênero relatório de visita técnica, produzido em ambiente escolar, a modalidade de pesquisa qualitativa escolhida é a etnografia escolar. Esse método busca apresentar e analisar os dados a partir de várias perspectivas, o que Erickson (2004) chama de triangulação, conceito ideal para os propósitos desta pesquisa. Além disso, a conceitualização do letramento ideológico prevê uma abordagem etnográfica do letramento (BARTON; HAMILTON, 1998) e, por isso, a escolha desse aparato metodológico alinha-se com nossa opção teórica. Além da etnografia escolar, a pesquisa-ação também faz parte do aparato metodológico deste estudo, pois esse método, de acordo com Tripp (2005, p. 445), “é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos seus alunos”. A escolha desse aparato relaciona-se com a teoria dos letramentos acadêmicos, visto que agregar sentido às práticas de letramento promove o desenvolvimento da autonomia e a emancipação dos sujeitos participantes da pesquisa.

Nossos dados foram extraídos dos relatórios de visita técnica produzidos pelos estudantes do primeiro período de Letras do IFG no segundo semestre de 2016. Os relatórios foram elaborados como parte da avaliação da visita técnica que fizeram nos dias 29, 30 e 31

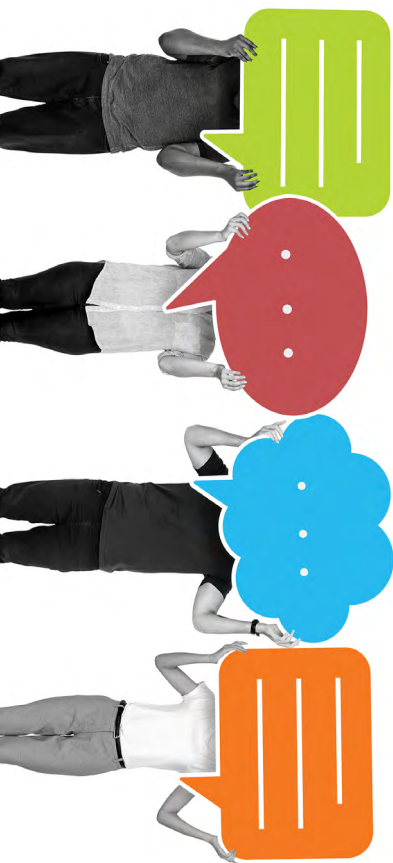
SUMÁRIO



de março de 2017⁵ à cidade de Pirenópolis-GO. A razão pela qual escolhemos esse gênero para a análise está ligada à importância da visita técnica, definida por Costa e Araújo (2012, p. 1) como

Ferramenta complementar de grande relevância para formação acadêmica já que permite aos alunos aperfeiçoar o que aprendem em sala de aula e aprimorar a compreensão “in loco” dos termos técnicos e conceitos observados na prática. A visita cria uma expectativa motivadora e que busca instigar no aluno a ânsia do conhecimento cognitivo pós-visita, colaborando com a formação profissional do estudante, conscientizando-o quanto ao papel profissional junto à sociedade, incentivando-o ao exercício ético e responsável da profissão e facilitando a aproximação com a dinâmica do exercício profissional.

SUMÁRIO



Além da sua relevância no processo de formação do profissional, a visita técnica também proporciona, a nosso ver, o contato com eventos de letramento relacionados aos letramentos acadêmicos e vernaculares, pois estudantes e docentes trocam experiências em outro espaço que não seja o acadêmico, o que gera a integração de diferentes tipos de conhecimento. O relatório de visita técnica é um registro escrito dessas experiências e, por isso, tornou-se foco desta análise.

Apresentamos agora um breve relato do planejamento da SD relativa ao gênero relatório de visita técnica que gerou nossos dados. Cumpre dizer que as etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) não foram executadas em uma única disciplina, o que reforça o caráter interdisciplinar da nossa ação.

A primeira etapa consistiu na apresentação da situação, em que os estudantes têm contato com a situação de produção do gênero textual e com o conteúdo do texto a ser produzido. Na

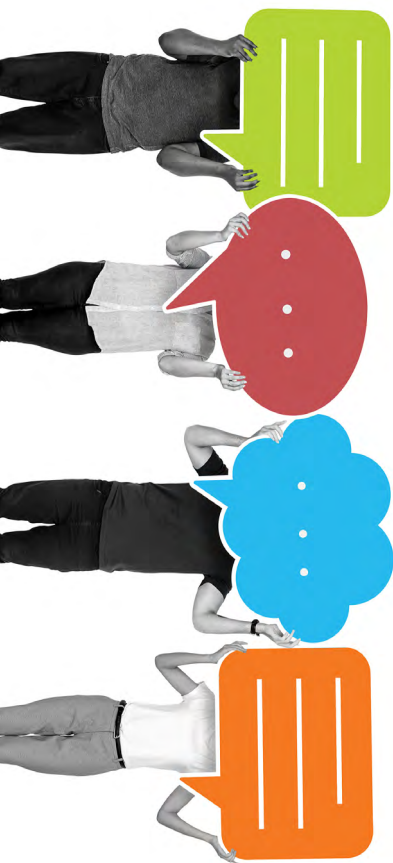
5. Em outubro de 2016 iniciou-se um movimento de ocupação no IFG por parte dos estudantes e, posteriormente, uma greve de docentes e servidores técnico-administrativos que durou até dezembro. Por isso, o segundo semestre letivo de 2016 foi interrompido e retomado em janeiro de 2017, o que levou a visita técnica a ocorrer em março desse ano.

disciplina de LPT, os alunos tiveram aulas teóricas sobre o gênero relatório de visita técnica e puderam compreender as condições de produção e recepção desse gênero. Concomitante a isso, as professoras de PCC1 orientaram os alunos sobre o conteúdo do texto a ser produzido, preparando-os para a visita técnica e recomendando que observassem todos os fatos ocorridos na visita e os relacionassem àquilo que aprenderam durante o semestre.

A etapa subsequente foi a de produção inicial, em que foi solicitado aos estudantes que produzissem, a partir de seus conhecimentos preliminares, um relatório da primeira visita técnica aos pontos turísticos de Goiânia. A professora de LPT corrigiu os textos e discutiu em sala aspectos relativos ao gênero, como linguagem, seleção lexical e mecanismos de coesão e coerência. Outro ponto abordado foi a necessidade de os alunos adotarem, no texto escrito, as normas de apresentação de trabalhos acadêmicos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Todas essas estratégias foram associadas às questões de poder e identidade no contexto acadêmico e ao processo de formação de professores de língua portuguesa.

Por fim, os alunos realizaram a visita técnica acompanhados pelas professoras das duas disciplinas envolvidas, e em seguida tiveram sete dias para entregar o relatório. Dos dezesseis alunos matriculados, doze participaram da visita técnica e onze entregaram o relatório. Para fins de análise, selecionamos uma amostra de dois relatórios de alunas que frequentaram e participaram de todas as atividades do semestre, pois assim é possível estabelecer com mais precisão o alcance dos letramentos vernaculares nas suas práticas de letramentos acadêmicos, bem como o nosso projeto de intervenção. Na seção a seguir, apresentamos os resultados da análise.

SUMÁRIO



Análise de dados

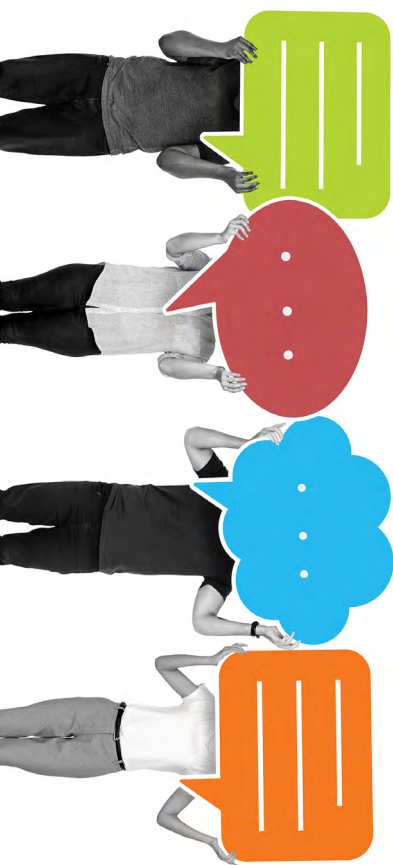
Uma vez selecionados os dados, orientamos a análise a partir dos eventos de letramento registrados nos textos dos alunos. Selecionamos alguns trechos em que a relação entre os letramentos acadêmicos e vernaculares estava mais evidente no corpo dos textos (seção Anexos), à luz do arcabouço teórico-metodológico estabelecido.

O primeiro texto a ser analisado é o da aluna D. Ela apresenta o registro de vários eventos de letramentos, acadêmicos e vernaculares, que ocorreram durante a viagem a Pirenópolis. No primeiro parágrafo, discorre sobre a origem do nome da cidade: “Pyrenópolis (ortografia arcaica), posteriormente Pirenópolis, significa ‘a Cidade dos Pireneus’. Seu nome provém da serra que circunda a cidade que é a Serra dos Pirineus [...]”.

Notamos que a estudante se apropria de conhecimentos etimológicos e geográficos para introduzir o seu texto, advindos de leituras e pesquisas que fez para executar a atividade proposta. Na sequência, contudo, ela menciona conhecimentos locais para explicar a origem do nome da cidade visitada: “Segundo a tradição local, a serra recebeu este nome por haver na região imigrantes espanhóis, provavelmente catalães [...]”. Na construção “Segundo a tradição local”, a estudante aponta para o leitor a fonte do conhecimento, que são os relatos ouvidos pela turma durante a visita técnica, marcando também o evento de letramento vernacular que foi preponderante para a construção do texto. Além disso, o uso de “provavelmente” mostra uma imprecisão da informação transmitida no evento de letramento, uma vez que esta não tem origem em uma fonte escrita, mas sim oral.

Contudo, isso não denota uma desvalorização da fonte oral do conhecimento por parte da estudante, uma vez que, nas aulas

SUMÁRIO



de PCC1, a concepção de letramento trabalhada alinha-se com uma visão de que as práticas de leitura e de escrita são complexas e, por isso, ambas devem ser consideradas no processo de letramento (STREET, 2014). Ao mostrar, portanto, a fonte oral, relativa a um evento de letramento vernacular, subsidiando sua escrita, a estudante demonstra que apreendeu o conteúdo de sala de aula.

No desenvolvimento do texto de D., observamos a recorrência da palavra “letramento”:

[...] foi então que fomos contagiados pela incrível beleza histórica e arquitetônica daquela cidade, em todo canto o letramento histórico e cultural se fazia presente. Já era hora de degustarmos a culinária de Pirenópolis, foi um almoço delicioso, é o letramento culinário em estado de perfeição.

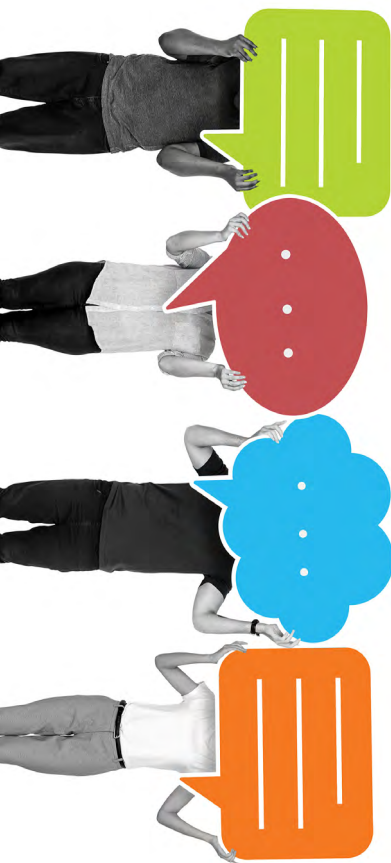
Em seguida percorremos uma trilha e nos deparamos com inúmeras flores, cogumelos, frutas, a chuva nos fez companhia, (letramento meteorológico realmente nos pegou de surpresa).

Após essa grande exposição de letramento histórico encaminhamos para o letramento literário e aqui nossa personagem é uma humilde e maravilhosa senhora, Dona M., que nos contou sua sofrida história de vida, onde foi vítima de preconceito.

A rua do Rosário, Ponte do Rio das Almas fizeram parte do nosso trajeto, terminamos a visita desse segundo dia na rua Aurora praça do coreto onde um dia foi a igreja dos pretos, letramento histórico mais uma vez agregando valores e solidificando o nosso conhecimento.

A repetição da palavra “letramento” (“letramento histórico e cultural”, “letramento culinário”, “letramento meteorológico”, “letramento literário”) demonstra uma preocupação da estudante em mostrar para os leitores do seu texto, no caso, nós, as professoras, o quanto ela compreendeu o conceito de letramento. Além disso, o modo como nomeia os eventos de letramento aproxima-se das recomendações de Barton (1994) de que não há uma lista bem definida de letramentos e que suas categorias devem ser estabelecidas a partir dos seus propósitos no contexto social.

SUMÁRIO

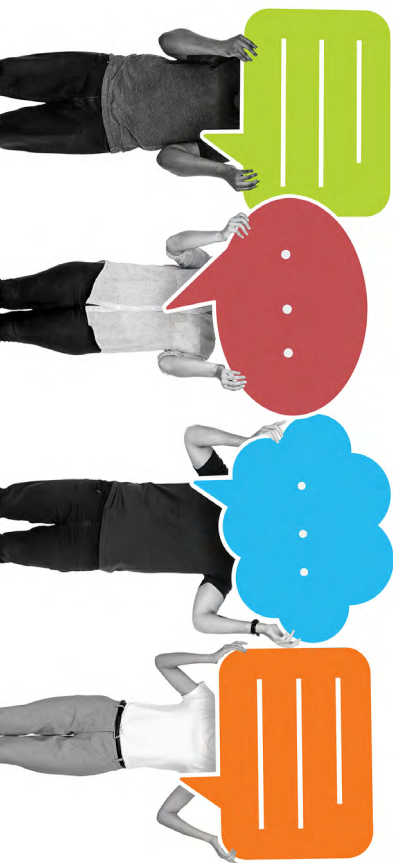


É válido dizer que a alternância entre os eventos de letramentos vernaculares e acadêmicos no texto em análise mostra que a estudante compreendeu que os letramentos vernaculares e acadêmicos possuem propósitos diferentes, que aqueles originam-se no cotidiano e estes têm um caráter institucional (STREET, 1993). Entretanto, ela estabelece relações com conhecimentos referentes aos eventos de letramentos vernaculares aos quais dá o mesmo valor que aos eventos acadêmicos, como no trecho em que menciona Dona M., uma senhora poetisa que visitamos em Pirenópolis. A estudante afirma que a experiência na casa de Dona M. foi uma inserção no letramento literário, ou seja, que a sua compreensão de literatura vai além do cânone literário.

Nesse sentido, é válido afirmar que o texto da aluna revela letramentos dispostos em redes – segundo a concepção de Barton (1994) –, assim como o são as demais práticas sociais humanas. Em outras palavras, a aluna mostra que os letramentos não estão isolados e são (re)significados a partir do valor dado a eles no contexto das instituições humanas (BARTON, 1994). Ao valorizar os letramentos vernaculares no processo da sua formação profissional, D. redimensiona o valor dos eventos de letramentos que normalmente não são prestigiados no contexto acadêmico, mas que, na disciplina de PCC1, possuem grande relevância, visto que o perfil do profissional que o curso de Letras do IFG pretende formar pauta-se em “valorizar o processo de escrita e de leitura de diferentes gêneros textuais como forma de possibilitar a seus alunos a autonomia reflexiva” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2014, p. 18).

Em relação à seleção lexical do texto, nota-se, portanto, que a repetição da palavra “letramento” não é fortuita, pois a atividade proposta era avaliativa (parte da nota semestral) e, por estar inserida no contexto acadêmico, “coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer

SUMÁRIO



contexto acadêmico” (LEA; STREET, 2006, p. 158, tradução nossa). Ou seja, a repetição foi uma estratégia encontrada pela aluna para mostrar para nós, professoras e leitoras do seu texto, que ela compreendeu um conceito teórico abordado em sala de aula.

Em outras palavras, podemos afirmar que a aluna compreendeu a especificidade do letramento acadêmico, pois o gênero relatório de visita técnica não é um simples relato de uma atividade prática. Trata-se, na realidade, de um relato em que os estudantes devem refletir sobre a importância, como a própria aluna afirmou, da “mediação entre teoria e prática”. Destacamos também a escolha da palavra “mediação”, reforçando a apropriação dos conceitos teóricos estudados.

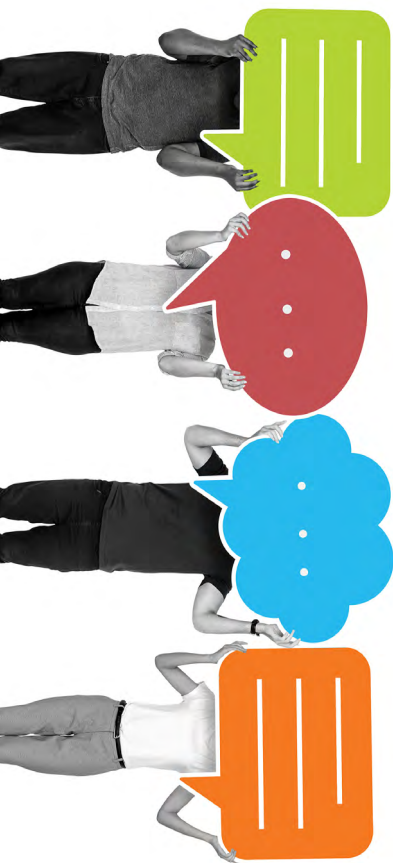
Além disso, há outros aspectos no texto que nos remetem à integração entre os letramentos. Isso ocorre, por exemplo, no trecho em que a estudante faz menção ao autor Marcos Bagno:

E em seu lugar de fala ao saber que estava frente a uma turma de letras expressou; “é preciso mais pessoas que saibam falar o português correto”, frente a esse comentário meu pensamento retornou ao livro que lemos em nossa disciplina Leitura e Produção Textual, *Preconceito linguístico* de Marcos Bagno, sentimos na pele como a norma padrão é realmente uma questão política, social e ideológica.

Essa parte do texto faz referência à visita ao Santuário Vaga Fogo, cujo proprietário, o senhor E., reproduz perante a turma o preconceito linguístico que Bagno expõe no livro supracitado. Este foi trabalhado na disciplina de LPT e a estudante reflete sobre os conteúdos estudados, mas, ao afirmar que “a norma padrão é realmente uma questão política, social e ideológica”, estabelece uma rede com os conhecimentos aprendidos nas disciplinas do curso de Letras, não apenas em LPT e PCC1.⁶

6. A grade curricular do 1º período inclui, além de LPT e PCC1, as disciplinas Introdução aos Estudos Literários; Introdução aos Estudos da Linguagem; Língua, Cultura e Identidade no Contexto Lusófono; História da Educação; Literatura Infantil e Juvenil.

SUMÁRIO



Por fim, concluímos que a produção da estudante ultrapassa a socialização de um gênero acadêmico, o qual se torna “um ‘artefato’ escrito [...] essencial para a interação, porque integra a própria natureza da interlocução e do processo de produção de sentido” (MATENCIO, 2009, p. 8). Por meio dos eventos de letramentos, vernaculares e acadêmicos, a estudante inseriu-se, de modo efetivo, em uma prática de letramento acadêmico, pois há em todo o seu texto uma busca por sentido na visita técnica e na produção do relatório, tanto que ela encerra sua exposição refletindo sobre como a atividade proposta influirá na sua futura prática docente, alcançando os objetivos de aprendizagem por nós elaborados.

No relatório da estudante K., por sua vez, ela deixa bem claro, já de início, o objetivo da atividade, dando sentido à prática de letramento materializada por meio da produção do gênero relatório:

1. Introdução

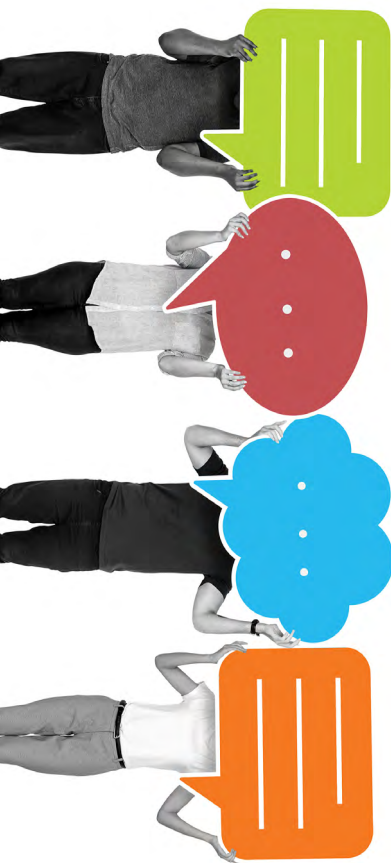
Visitamos a Cidade de Pirenópolis, com o objetivo de integrar a teoria e a prática, numa perspectiva de formação humana. Lidando com os diversos tipos de letramento fora do ambiente acadêmico, ampliamos nossa formação crítica e os diversos olhares acerca do tema letramento.

Visitamos os espaços culturais da cidade, que são tombados pelo IPHAN, casas de autóctones que são abertas à visitação e locais de preservação e sustentabilidade da natureza.

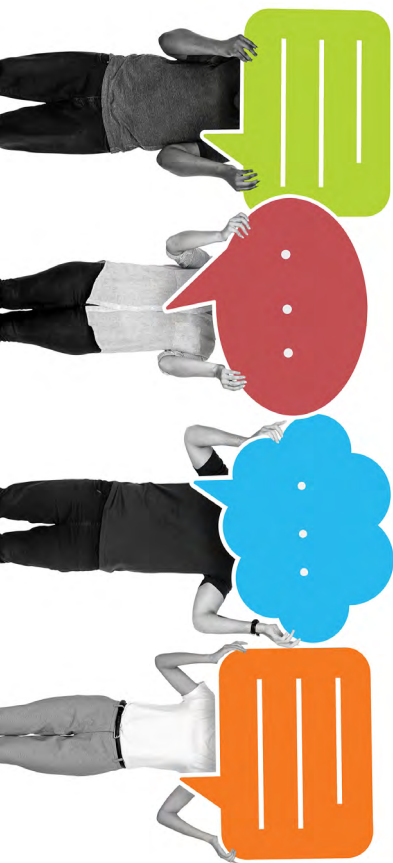
Assim como D., a aluna K. também manifesta no texto a apropriação dos conceitos de letramento como prática social e a inter-relação entre os letramentos. Ela explicita que essa visão de letramento contribuirá para sua formação profissional e a da sua turma.

Destacamos o enunciado “Lidando com os diversos tipos de letramento fora do ambiente acadêmico, ampliamos nossa formação crítica e os diversos olhares acerca do tema letramento”, no qual

SUMÁRIO



SUMÁRIO



o ato de interagir em diversos eventos de letramento vernacular é o que causa a formação crítica do futuro professor. O uso do gerúndio poderia também ser associado à circunstância de tempo, mas a circunstância de causa contribui para o aumento da força argumentativa do texto e, conseqüentemente, a apropriação do gênero relatório de visita técnica, visto que a tipologia argumentativa tem papel relevante na constituição desse gênero.

Na sequência do trecho analisado, a estudante especifica os locais de visitação, mostrando que estes não fazem parte do ambiente acadêmico e que uma pessoa leiga não os compreenderia como um ambiente de aprendizagem. A especificação também ocorre em virtude das propriedades do gênero em questão. Além disso, destacamos a opção da estudante pela palavra “autóctones”, usada pela professora da disciplina Língua, Cultura e Identidade no Contexto Lusófono. Esse uso mostra que a estudante compreendeu que o conhecimento não é compartimentado em disciplinas, mas sim complementar a cada uma delas.

Por fim, o relatório de K., do ponto de vista estrutural, tem uma configuração diferente do da aluna D., pois foi dividido em seções, aproximando-se mais das normas de apresentação de trabalhos acadêmicos propostas pela ABNT do que o primeiro texto. Isso não significa, porém, uma apropriação maior das regras do discurso acadêmico, visto que o letramento acadêmico, no modelo teórico por nós adotado, implica que o letramento não é apenas uma aquisição de habilidades, mas também uma constituição dos sentidos das práticas de letramentos. Nos relatórios em análise, observamos que as alunas conseguiram (re)significar os eventos de letramentos vernaculares associando-os aos eventos de letramentos acadêmicos, consolidando as suas práticas de letramento no âmbito acadêmico.

Nas seções seguintes do seu texto, a estudante K. relata as atividades ocorridas durante a visita técnica:

2. Dia I

[...] Terminamos o dia com a dinâmica do “Meu personagem favorito” e trocamos poesias com nossos colegas [...]. Na troca de poesia ganhei um Haikai da professora Maria Cristina, ela se inspirou em Drummond. É um poema escrito em linguagem simples, sem rima, estruturado em três versos que somam dezessete sílabas poéticas; cinco sílabas no primeiro verso, sete no segundo e cinco no terceiro. Levei o poema “Aula de português” do Carlos Drummond de Andrade, e dei para o M.

[...] Já era 11:20 e paramos para tomar um café. Que diga-se de passagem foi coado na hora. De lá passamos em algumas lojas de artesanato, que ficam na rua do lazer e fomos almoçar.

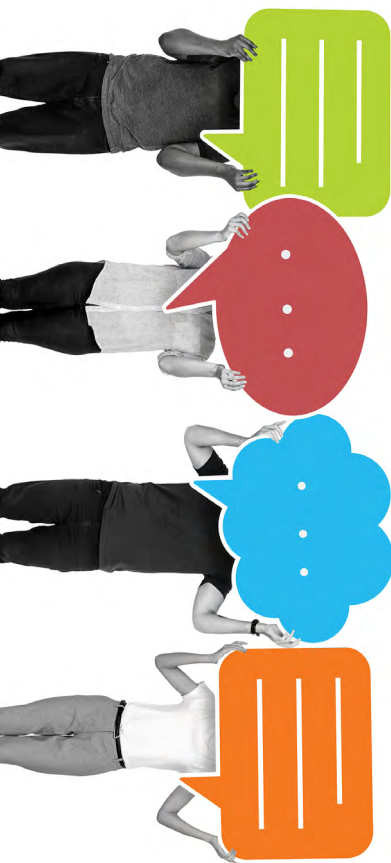
2.1 Dia II

Sáímos para a Cachoeira Bom Sucesso, chegamos lá por volta das 15:00 horas, erramos ao seguir o mapa, e tivemos que voltar um pouco no caminho para encontrar as cachoeiras. Ao final do dia estávamos exaustos.

Retornamos para a casa da Cida, tivemos o jantar temático “Anos 70”, que acabou se tornando um desabafo coletivo. A professora Soraya propôs uma dinâmica, você dava um bis e fazia um elogio para pessoa da sua esquerda e outro para o da sua direita. Terminou em choro.

É interessante observar que, no relato da estudante, os eventos narrados não são apenas os que ela própria considera como parte dos objetivos da visita técnica, como os museus. Considerando-se que o gênero relatório de visita técnica tem por propósito “a apresentação de experiências e registros técnicos” (KÖCHE; BOFF; PAVANI, 2015, p. 137), essas experiências irão contribuir para a formação profissional, pois o estudante, a partir delas, integrará teoria e prática nesse processo (FERREIRA, 2011).

SUMÁRIO



Nesse sentido, as experiências mais marcantes relatadas por K. ocorreram de modo mais espontâneo, como o almoço e as reações às dinâmicas propostas pelas professoras. Isso tudo confirma, portanto, que o aprendizado e o letramento podem ocorrer em eventos cotidianos que têm pouca relação com práticas do âmbito escolar/acadêmico. As visitas aos museus, igrejas ou casas de populares da cidade foram eventos de letramento que extrapolaram o ambiente de ensino formal, embora tenham sido planejadas com fins pedagógicos.

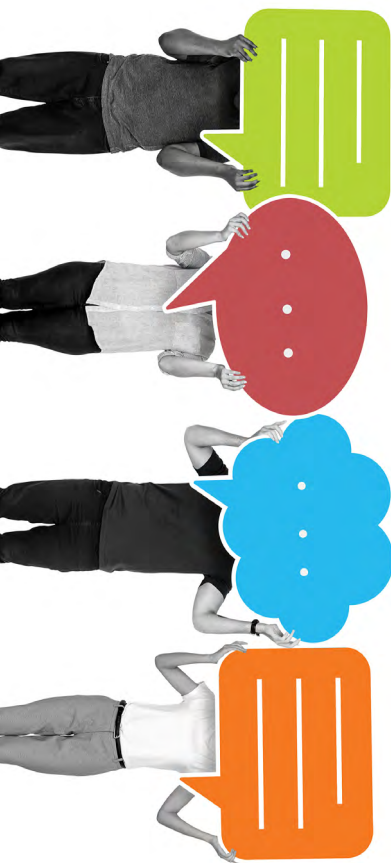
Já situações como as conversas na beira da piscina e a preparação das refeições pelos próprios estudantes não foram tão monitoradas pelas professoras durante a visita, mas ganharam significado profundo a ponto de serem registradas nos relatórios. Um dos modos, segundo Barton (1994, p. 167, tradução nossa), de incentivar os estudantes a compreender a visão de letramento como prática social é “fazê-los refletir sobre suas práticas cotidianas”. Fazer o registro escrito dessas práticas é, portanto, um modo de assimilar a teoria aprendida, por isso podemos afirmar que nossas atividades contribuem para a formação de professores e a apreensão das práticas de letramentos acadêmicos.

Na conclusão, a estudante K. retoma os eventos de letramentos vernaculares programados pela visita e reflete sobre como eles terão influência sobre sua vida acadêmica:

3. Conclusão

O objetivo de integrar a teoria e a prática, numa perspectiva de formação humana, foi concluído com sucesso, na busca por harmonia o grupo se envolveu, dividiu tarefas, debateu opiniões, tudo com o máximo respeito. A buscar por agregar sabedoria ao grupo era desejo de todos, assim foi consenso o mútuo apoio e respeito [...] foi visualizado na prática todos os letramentos aprendidos em sala. Dentre eles vale citar, o letramento musical, que esteve presente nas músicas regionais em louvor ao Divino Espírito Santo, o letramento literário foi muito bem representado pela poetisa M., o letramento

SUMÁRIO



digital que esteve presente todo o tempo em gravações de áudios, vídeos e fotografias, e o letramento acadêmico que foi cobrado em relatórios e diários. Todos eles de algum modo alavancaram nosso conhecimento.

Como aprendizado para a vida social e acadêmica, fica a experiência de interdisciplinaridade, que foi muito bem trabalhada pelas professoras no decorrer do semestre. A organização e comprometimento delas, inspirou nós alunos a buscar também o equilíbrio na diversidade, e o respeito na convivência de tantas pessoas diferentes.

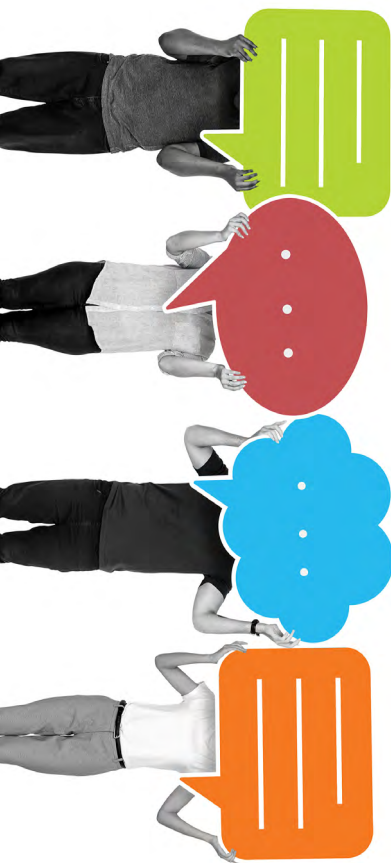
Torna-se evidente que a aluna divide suas reflexões entre a influência dos letramentos vernaculares na sua vida cotidiana e na de seus colegas e o modo como esses letramentos irão afetar a sua vida acadêmica. Como contribuição da visita técnica, ela cita o trabalho interdisciplinar e como este irá interferir em sua prática docente e sua vida. De fato, dá maior destaque para a sua ação cotidiana, mas fica implícito que o trabalho interdisciplinar influenciou positivamente no seu percurso formativo.

Além disso, no texto de conclusão, a estudante K., assim como D., usa a palavra “letramento”, remetendo tanto aos letramentos vernaculares quanto aos acadêmicos. Observamos, portanto, que ela também compreendeu a especificidade do gênero relatório de visita técnica no contexto de sentido, poder e identidade do meio acadêmico. Desse modo, percebemos que as atividades planejadas no contexto interdisciplinar, que valoriza as práticas de letramentos vernaculares aliadas às práticas de letramentos acadêmicos, faz com que os alunos se apropriem mais e melhor destas últimas.

Considerações finais

A análise dos dados mostra que os eventos de letramentos vernaculares influenciaram o processo de apropriação das práticas

SUMÁRIO



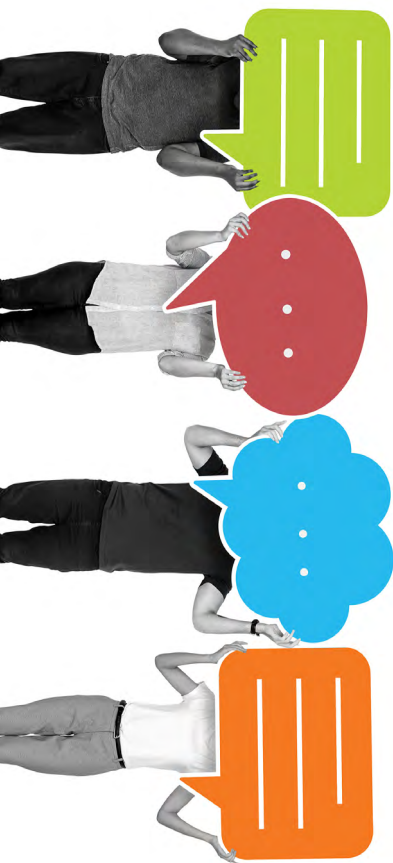
de letramentos acadêmicos das estudantes. Os dois textos apresentados atendem satisfatoriamente ao gênero acadêmico relatório de visita técnica, pois o domínio desse gênero por parte dos alunos caracteriza-se pela capacidade de reflexão e associação entre teoria e prática. Além disso, as estudantes conseguiram apreender características formais e comunicativas concernentes ao gênero em análise.

Contudo, seu aprendizado foi além da aquisição dessas propriedades, pois elas também compreenderam que o domínio desse gênero – e dos outros gêneros acadêmicos aprendidos na disciplina de LPT – está inserido em um contexto em que as relações de poder e identidades são constituídas a partir do domínio das práticas de letramento. Suas escolhas lexicais, como o uso repetido mas consciente da palavra “letramento”, mostram que estavam atentas às leitoras do texto – as professoras – e que realmente compreenderam os conteúdos vistos em sala de aula. É válido afirmar que os demais estudantes que entregaram os relatórios também obtiveram resultado semelhante.

Nesse sentido, concluímos que o sucesso da turma perante a apropriação das práticas de letramentos acadêmicos deveu-se à parceria interdisciplinar na qual adotamos o referencial teórico do letramento ideológico, que contribuiu para o avanço do letramento acadêmico dos estudantes mas também causou impacto no seu processo de formação docente. O referencial metodológico da pesquisa-ação associado à perspectiva teórica adotada garantiu que os estudantes se conscientizassem da imensidão de práticas de letramento, além da apreensão da teoria (BARTON, 1994). No contexto atual, formar professores com essa visão tem caráter de urgência.

Por fim, os resultados deste estudo apontam que nossa ação como docentes cumpre com um compromisso de formar

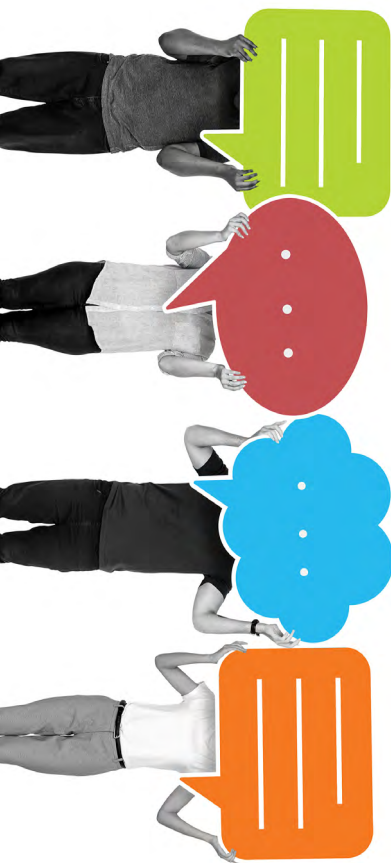
SUMÁRIO



professores que entendem que a docência é “uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade” (FREIRE, 1996, p. 13).

Contudo, ainda há muito a ser pesquisado e ser feito nesse contexto. Não foram abordados neste artigo, por exemplo, os resultados longitudinais das práticas de letramento acadêmico dos estudantes colaboradores da pesquisa. Outro ponto que pode motivar o desenvolvimento de futuras pesquisas é analisar os impactos dos letramentos vernaculares na apropriação das práticas de letramentos acadêmicos em outros gêneros acadêmicos e com turmas vindouras do curso de Letras do IFG. Em suma, o aprendizado que nós, docentes, tivemos a partir dessa parceria aprimorou bastante nossa prática pedagógica.

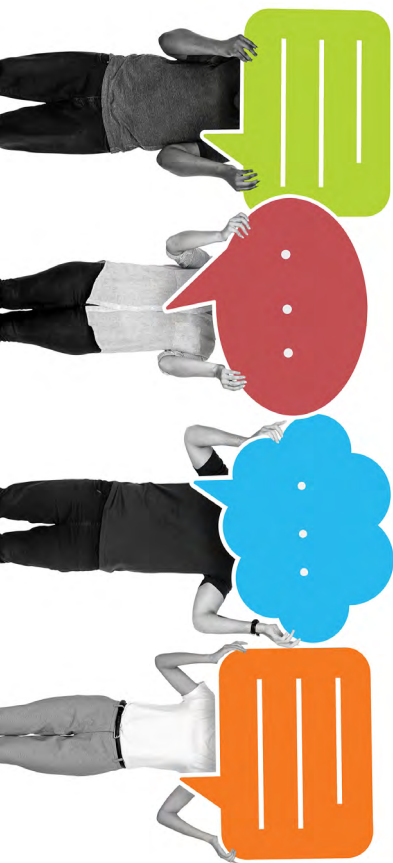
SUMÁRIO



Referências

- BARBOSA, S. C. *Interdisciplinaridade na escola: validade e exercício a partir de oficinas*. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- _____. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. In: _____ (Ed.). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. In: *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, out./dez. 2012.
- COSTA, M. N. M. G.; ARAÚJO, R. P. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico: um relato na prática do IFSertão

SUMÁRIO



Pernambucano. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. *Anais...* Palmas, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1335/2166>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, C. A. M. *Manual prático para elaboração de relatórios de visita técnica*. Curitiba: Centro Estadual de Educação Profissional, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). *Projeto Pedagógico – Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa*. Goiânia, 2014.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; PAVANI, C. F. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, issue 2, p. 157-173, Jun. 1998. Disponível em: <<https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, Fall 2006.

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. In: *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan./abr. 2009.

MATTOS, C. L. G. (Org.). *Etnografia na educação: textos de Frederic Erickson*. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004.

RIOS, G. V. Considerações sobre letramento, escolarização e avaliação educacional. In: RESENDE, V. M.; PEREIRA, F. H. (Org.). *Práticas socioculturais e discurso: debates transdisciplinares*. Covilhã: Livros LabCom, 2010.

STREET, B. V. (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

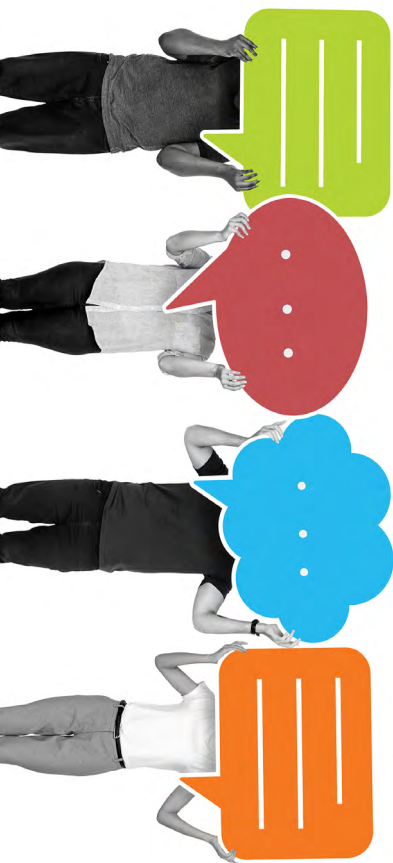
_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Oralidade e letramento como construtos ideológicos: alguns problemas em estudos transculturais. In: _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____.; STREET, J. A escolarização do letramento. In: _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, 2005.

SUMÁRIO



3

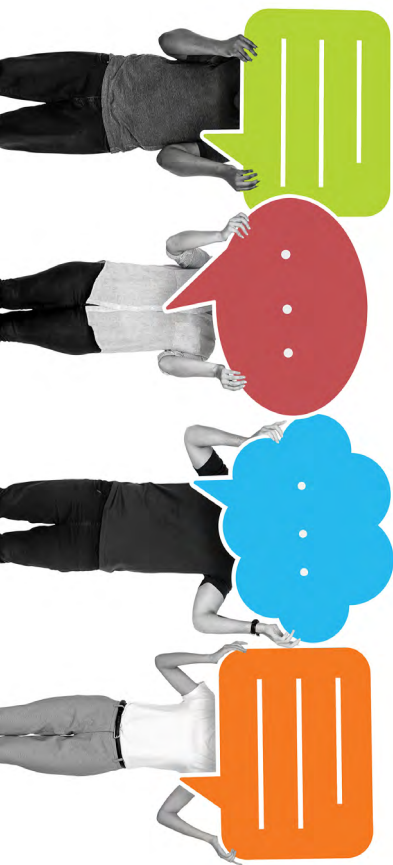
Nancy Manoele de Santana Santos
Aisamaque Gomes de Souza
Adnan Santos Cavalcante

O PROJETO DE EXTENSÃO “ENSINE SUAS MÃOS A FALAR EM LIBRAS” NO IF BAIANO – *CAMPUS* ALAGOINHAS – COMO ELO DE INCLUSÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO ENTRE AS PESSOAS SURDAS E AS PESSOAS OUVINTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.67-88



SUMÁRIO



Resumo: O presente artigo é um relato de experiências que retrata as vivências no projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, *Campus* Alagoinhas. Pretende-se acentuar o que foi realizado de modo satisfatório, por meio do subsídio para a realização de práticas extensionistas de desenvolvimento humano e inclusão. Destaca-se as vivências realizadas, mais especificamente experimentadas pela aluna/bolsista, que é surda, como um processo de rompimento às barreiras comunicacionais entre as pessoas ouvintes e as pessoas surdas. O projeto conduz à ideia de que a extensão, por meio do ensino e da pesquisa, pode impulsionar a inovação tecnológica, a inovação didático-metodológica e as práticas de inclusão dentro do IF Baiano, *Campus* Alagoinhas.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoa Surda. Ensino. Pesquisa. Extensão.

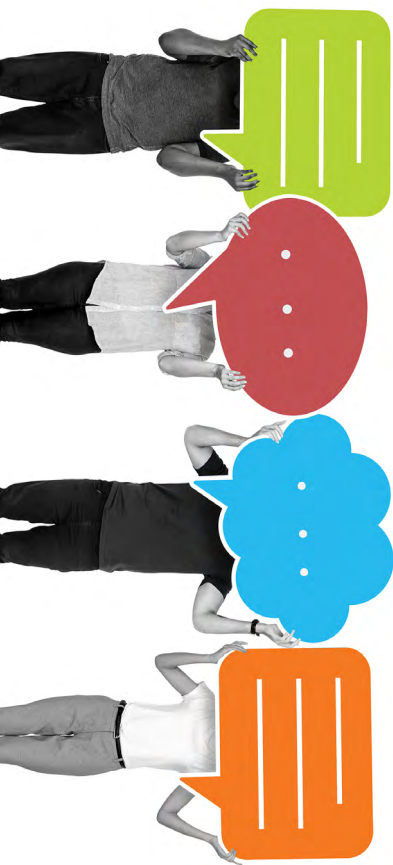
Introdução

Este artigo relata a experiência adquirida e também desenvolvida no projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras no *Campus* Alagoinhas” como uma prática extensionista de inclusão social que insere as pessoas surdas no centro da comunicação e da interação entre sujeitos ouvintes que desconhecem, sabem pouco ou desenvolveram ao longo do tempo pensamentos e ações que denotavam algum tipo de preconceito relacionado à forma de comunicação das pessoas surdas.

A Lei 10.426/02 e o decreto 5626/05 são exemplos de respaldos legislativos que estabelecem a Libras como canal comunicativo próprio dos surdos brasileiros, além de preverem os direitos previstos na Constituição Federal de 1988 para esse público de pessoas. No entanto, apesar de haver uma previsão legal de que a Libras, como forma comunicativa de e para as pessoas surdas, deve ser assegurada nas variadas áreas sociais do conhecimento e também nas relações sociais desses indivíduos, o que se tem percebido é que ainda, em uma era que o discurso é de inclusão, na prática as ações não são tão inclusivas como se prevê nas legislações.

Pensando em romper com as barreiras do preconceito linguístico e comunicacional que frequentemente envolvem as pessoas surdas nos contextos sociais, o projeto de extensão piloto “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras no *Campus* Alagoinhas”, foi desenvolvido por um Docente de Língua Portuguesa/Libras do quadro efetivo do IF Baiano, que foi o coordenador do projeto, por uma aluna surda e por um aluno ouvinte, ambos estudantes do Curso Técnico de Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Alagoinhas.

SUMÁRIO



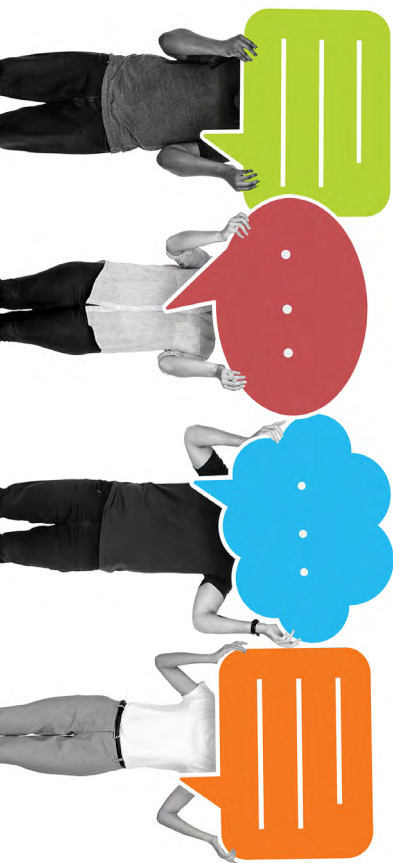
O *Campus* Alagoinhas do IF Baiano iniciou suas atividades no mês de maio de 2016 e não possuía alunos surdos em seu *lôcus* de atuação. O *Campus*, no supramencionado ano, começou a desenvolver suas atividades de ensino por meio do Curso Técnico Subsequente de Agroindústria. As atividades relacionadas à extensão aconteceram via Cursos de Formação Inicial e Continuada, que passaram a ter profundo impacto no desenvolvimento territorial no município de Alagoinhas no que diz respeito à impulsão da área agroindustrial que o *Campus* faz parte.

Assim, o projeto de extensão “Ensine suas Mãos a Falar em Libras”, contou com a participação de alguns servidores técnicos administrativos em educação ligados a alguns setores do *Campus*, tais como: Tecnologia da Informação, Pedagógico, Biblioteca, Laboratório de Química, Secretaria de Registros Acadêmicos, Segurança do Trabalho, entre outros. Os servidores envolvidos no projeto de extensão realizaram atividades de aprendizagem acerca da Libras, que foi ensinada pela aluna surda e também pelo Docente de Língua Portuguesa/Libras do *Campus* Alagoinhas.

Este artigo tentará responder as seguintes questões: De que forma o tripé indissociável “Ensino, Pesquisa e Extensão” se efetivou no Projeto “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras”? Como a prática da Pesquisa auxiliou na construção extensionista do projeto? Como a prática extensionista – do projeto – auxiliou na inclusão das pessoas surdas no meio social e no desenvolvimento humano delas com as pessoas ouvintes? Quais foram as dificuldades e as superações encontradas ao longo do projeto de extensão? Como fazer extensão em meio ao pouco investimento para essa modalidade educacional, ao se comparar com os investimentos existentes para a Pesquisa?

Essas indagações fazem parte das reflexões ponderadas no percurso do projeto de extensão, além de que servem como norte a compreensão do projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar”

SUMÁRIO



como elo de inclusão e desenvolvimento humano dos públicos-alvo da proposta, que na época da ação do projeto foram as comunidades interna e externa do IF Baiano, *Campus Alagoinhas*.

Dentro do panorama de inclusão, do desenvolvimento humano e da extensão no IF Baiano, *Campus Alagoinhas*, compreender-se-á que esse projeto de extensão foi um instrumento que impulsionou a inclusão dentro e fora da instituição, bem como o fortalecimento de ações extramuros por meio das práticas extensionistas que envolveram o ensino e a aprendizagem de Libras no processo comunicacional entre as pessoas surdas e as pessoas ouvintes, as quais desconheciam a Língua ou desenvolveram algum tipo de preconceito linguístico contra ela.

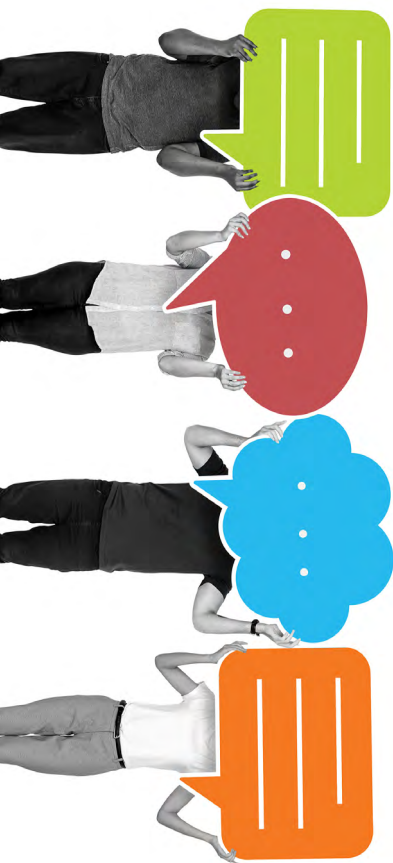
Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar em Libras”

O projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar” realizado também na forma de curso foi subsidiado pela Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, que promoveu o edital de chamada interna nº 03/2017/PROEX/CPPEX/IF BAIANO, que determinou que os projetos de extensão são:

[...] um conjunto de atividades processuais contínuas (mínimo de três meses), de caráter educativo, científico, cultural, político, social ou tecnológico com objetivos específicos e prazo determinado que pode ser vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes” (IF BAIANO, 2017, p. 4).

A proposta do projeto, inicialmente, ofereceu a oportunidade para dois alunos do curso técnico de agroindústria do *Campus Alagoinhas*. Esses dois alunos participaram do projeto durante o período de 4 (quatro) meses, mas não permaneceram no projeto,

SUMÁRIO



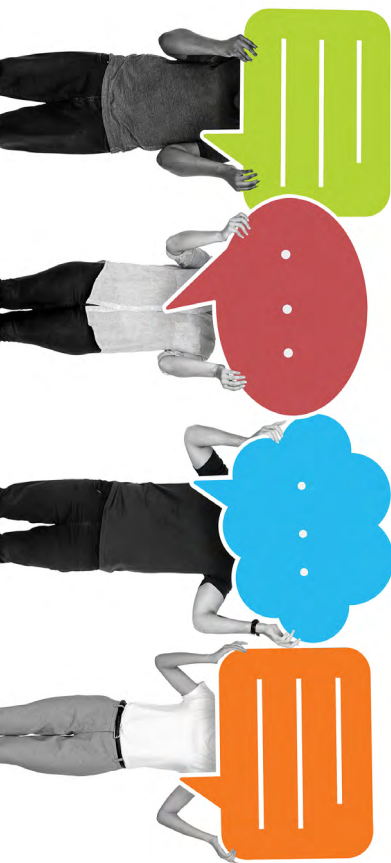
por isso eles foram desligados e a oportunidade foi dada a mais dois alunos, que ingressaram no semestre de 2018/1, entre eles uma aluna surda, Nancy Manoele e um aluno ouvinte, Adnan Cavalcante. A aluna surda apresentou um conhecimento linguístico de Língua Portuguesa como L2 e Libras de forma qualitativa. O aluno ouvinte desconhecia a Libras e seus fatores linguísticos, bem como tinha algumas indagações referentes à comunicação das pessoas surdas.

Assim, o aluno bolsista ouvinte foi aproximado da comunicação da pessoa surda no sentido de que ele atuou como aluno/participante das aulas de Libras, prestando a atuação no apoio comunicacional, nas dúvidas e nas pesquisas e atividades solicitadas nas aulas. A participação da discente surda no projeto de extensão foi fundamental em razão de ela ter ensinado sua língua a partir da orientação do professor de Língua Portuguesa/Libras para os participantes ouvintes.

De maneira inicial, o projeto previu realizar dois tipos de cursos, um curso de Extensão, que aproximasse as pessoas ouvintes da Libras e um curso de Formação Continuada, que pretendeu viabilizar o conhecimento de Libras básico e intermediário para as pessoas que já possuíam algum tipo de conhecimento da língua, mas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de realizar algum curso de Libras na cidade.

Foi publicado, no semestre de 2018/1, um edital de chamada pública para que os públicos-alvo interno e externo ao *Campus* Alagoinhas submetessem as suas inscrições para concorrer a 100 (cem) vagas oferecidas no curso de extensão de Libras, sendo divididos em 4 (quatro) turmas, em dois turnos e dois dias diferentes, a saber: terça-feira, nos turnos matutino e vespertino, e quinta-feira, nos turnos matutino e vespertino.

SUMÁRIO



Por outro lado, o curso de Formação Continuada do Básico e Intermediário de Libras foi ofertado em 2018/2, por meio de um edital de chamada pública, e foi disponibilizado para as comunidades interna e externa do *Campus* o quantitativo de 120 (cento e vinte) vagas, mas somente 102 (cento e duas) pessoas se matricularam em um número de mais de 350 (trezentos e cinquenta) pessoas inscritas.

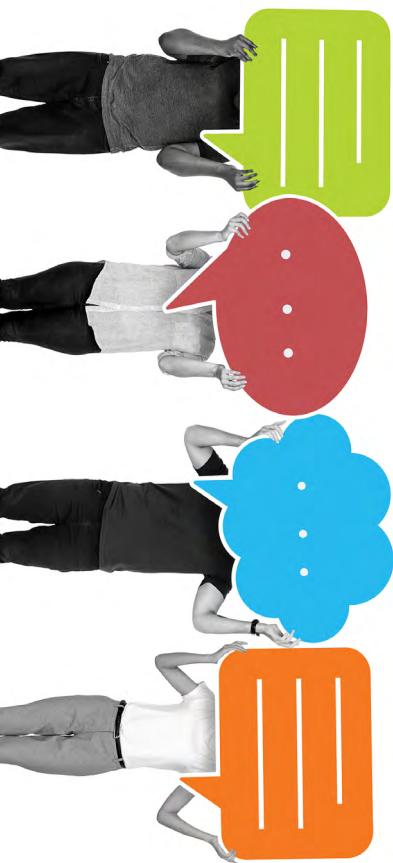
Sabendo-se que a Extensão prevê a aliança indissociável do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, a articulação entre elas aconteceu a partir das relações educacionais do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, bem como da procura e da demanda existente para a consolidação do curso de Libras. Segundo Dias (2009, p. 39 - 40):

[...] o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão é fundamental no fazer acadêmico. A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos.

Com base nisso, a indissociabilidade prevista no projeto de extensão sustentou todas as articulações do processo de ensino e aprendizagem no sentido de possibilitar que estudantes/participantes e professores do curso de Libras, por meio da comunicação manual, potencializassem novos horizontes para a oferta pública e gratuita ao ensino de Libras, garantindo o conhecimento adquirido com o ensino e com a pesquisa de Libras desenvolvidos dentro do Instituto Federal Baiano, *Campus* Alagoinhas, articulada com as necessidades de aprendizagens e com a procura por parte da comunidade alagoinhense ao referido curso.

Espaço físico, compreendendo todos os demais, dentro e fora da instituição Ao ensino, é proposto o conceito de sala de aula que

SUMÁRIO



vai além do tradicional *educacional*, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática. (MARTINS, 2008, p. 203, grifo do autor).

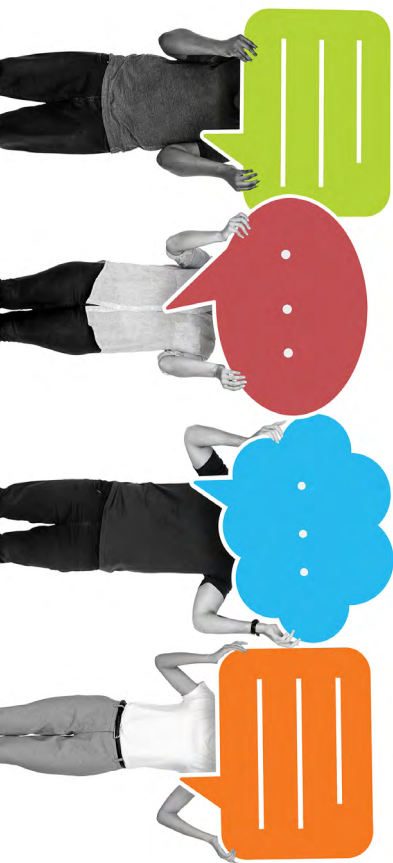
A articulação da Extensão com o Ensino acontece em três situações, a primeira quando da prática pedagógica em Língua Brasileira de Sinais com os servidores do *Campus*; a segunda quando da oferta de aulas de libras para os discentes regularmente matriculados nos cursos técnicos, integrado e subsequente, do *Campus*; a terceira é o ensino da Língua Brasileira de Sinais para a comunidade externa do Instituto Federal Baiano, *Campus Alagoinhas*.

Nesse ínterim, o ensino rompe as barreiras da sala de aula e sai do ambiente fechado do espaço da instituição educacional, neste caso, o Instituto Federal Baiano, *Campus Alagoinhas*, para que haja a troca de informações e a multiplicação das informações e do conhecimento. Assim, o conteúdo passa a ser multi, inter e também transdisciplinar. Nessa perspectiva, o ensino de Libras, aconteceu para os servidores do *Campus* e para a comunidade externa, com base nas concepções de Moita e Andrade (2004, p. 269):

[...] a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

Com base nisso, o ensino e a extensão são fundamentais para a construção política e cidadã dos sujeitos inseridos nesses contextos, mas a pesquisa tem papel essencial na produção e na popularização do conhecimento científico, desenvolvido dentro do

SUMÁRIO



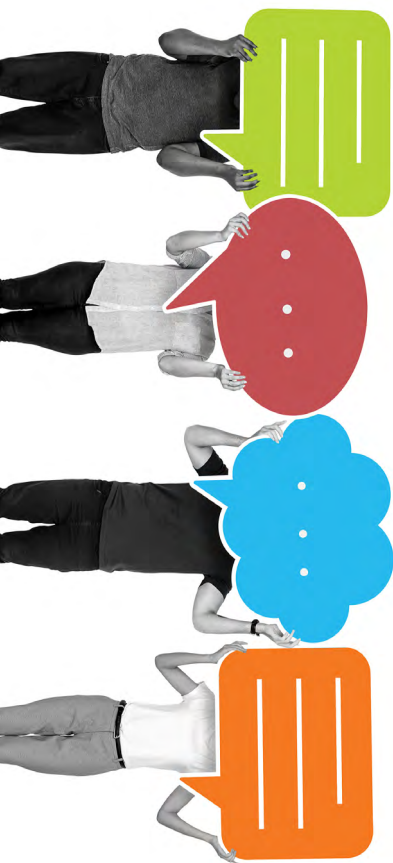
ensino e também dentro da extensão. Assim, para que o ensino, a pesquisa e a extensão se desenvolvessem de forma articulada no projeto foi necessário intervir em situações que inserissem os professores da Educação Básica, pais, amigos, vizinhos de pessoas surdas, bem como comerciantes, indústrias que lidam diariamente com pessoas surdas a aplicarem o conhecimento desenvolvido no plano extensionista, oferecido pelo IF Baiano, *Campus Alagoinhas*.

O projeto discutiu que a Libras se constitui como uma língua única e diferente das demais línguas de sinais que existem no mundo, pela sua própria natureza linguística e gramatical, além de que envolveu todos na compreensão de que a cultura e a identidade surda são fundamentais para o fortalecimento do respeito à diversidade e à inclusão. Nesse sentido, o ensino de Libras é um dos elementos fortes desse projeto de extensão, uma vez que tende a desenvolver a comunicação nessa língua com pessoas ouvintes que desconhecem o uso dela, através da prática pedagógica de ensinar e expandir o conhecimento dela em âmbito municipal.

Por meio do projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar” a oferta do ensino e da aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira no aspecto educacional e social foi firmada a partir de novas práticas pedagógicas voltadas à inclusão das pessoas surdas no sentido de garantir aos surdos envolvidos, além da aluna surda/bolsista, a possibilidade de criar, inovar e construir novas percepções a partir de sua língua. Isso foi possível em razão da criação/elaboração de atividades pedagógicas desenvolvidas pela estudante surda, a que pensou em tornar o ensino de Libras dinâmico e atraente.

Assim, foi aproximado dela os princípios da ludicidade, para que ela compreendesse que os jogos lúdicos também podem servir como elementos instrutivos, os quais assumem papel importante na elevação do conhecimento por meio de contextos reais e de

SUMÁRIO



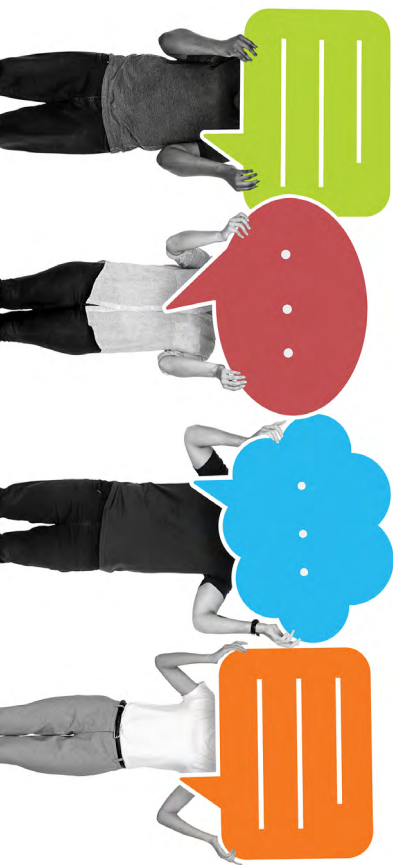
vivências diárias na aprendizagem de línguas. Os recursos lúdicos, no ambiente de sala de aula, foi usado com o objetivo de tornar as aulas mais atraentes, bem como trazer à realidade dos alunos informações importantes que envolvem o mundo comunicativo das pessoas surdas. Dito isto, Teixeira (1995, p. 23)

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário.

Com base no autor e em outros estudos, apresentou-se à aluna bolsista a importância de se utilizar recursos didático-metodológicos que chamassem a atenção dos participantes para o ensino de língua. Mesmo ela usufruindo de uma leitura em Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), os textos foram traduzidos em Língua Brasileira de Sinais para a aluna surda, e, por sua vez, as discussões com base na temática foram desenvolvidos de forma a se pensar em dinâmicas de aprendizagens que facilitariam o processo de formação de sinais.

O projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a falar em Libras” utilizou a ludicidade por acreditar que o ensino de uma língua pode ser desenvolvido com melhor facilidade quando os participantes/alunos estão em ambientes de aprendizagem em que lhes são propícias as condições de desenvolver a língua, e, muitas vezes as condições de aprendizagem são mais apazíveis quando estão em situações de interação, a partir de algo que os participantes gostam de fazer.

SUMÁRIO



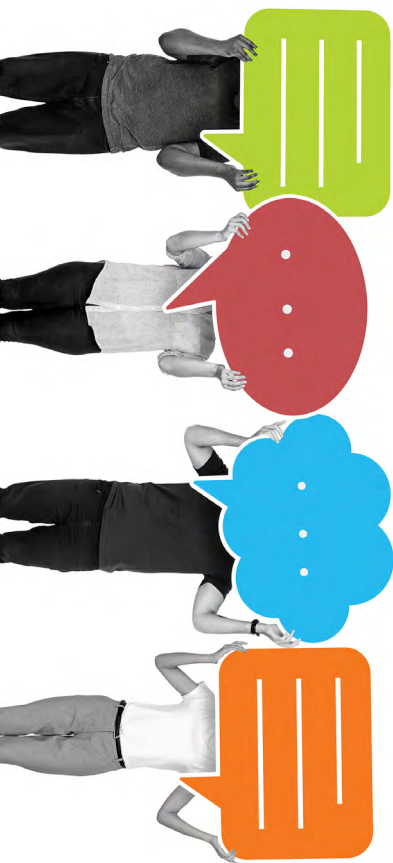
A Extensão é configurada neste projeto como elemento unificador do ensino e da pesquisa por meio da intersecção do ensino e da pesquisa que fazem parte da *práxis* pedagógica docente do Instituto Federal Baiano, mais especificamente no *Campus* Alagoinhas. Ela possibilitou que o ensino acontecesse de forma plena para os alunos participantes dos cursos ofertados pelo projeto a partir da pesquisa de novas formas de ensinar.

Também é válido ressaltar que a articulação com a pesquisa se perpassa à medida que ocorre o ensino, uma vez que a Pesquisa, no projeto de extensão, se divide em duas formas de aspectos investigativos. O primeiro aspecto foi a coleta de dados sobre o quantitativo de pessoas surdas na cidade de Alagoinhas por meio de um levantamento junto à Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS) e da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) na cidade de Alagoinhas.

Depois que esses passos foram realizados, adotou-se o mecanismo de mapeamento das escolas em que havia pessoas surdas nos seus ambientes educacionais, entendendo a faixa etária, a etiologia da surdez, o gênero das pessoas surdas de cada escola e o bairro de habitação dessas pessoas surdas. Além disso, o projeto de extensão nos primeiros meses (dezembro de 2017 a fevereiro de 2018) desenvolveu uma espécie de pesquisa no setor comercial e industrial, para compreender o quantitativo de pessoas surdas inseridas no mercado de trabalho no município de Alagoinhas. Esses dados servirão para a armazenagem de dados para o *Campus* Alagoinhas e outras instituições que realizam pesquisas na área da inclusão e acessibilidade das pessoas surdas.

A pesquisa se vale também do segundo aspecto, que consiste em uma pesquisa qualitativa, que servirá como um instrumento norteador para trabalhos futuros, para atender à noção inclusiva no município e em âmbito institucional do *Campus*

SUMÁRIO



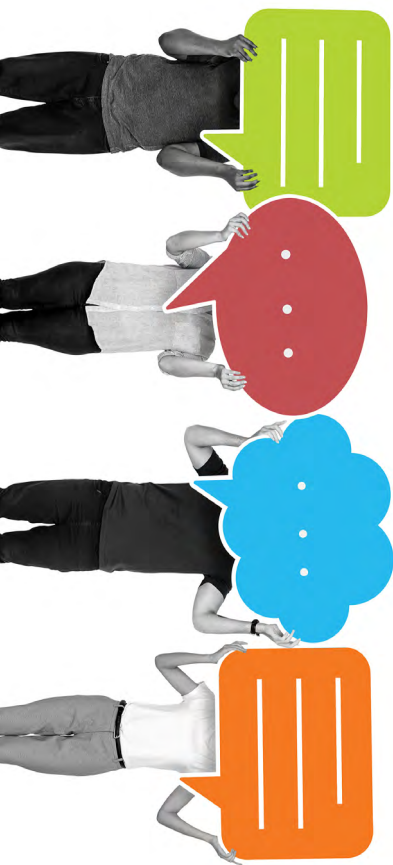
Alagoinhas do IF Baiano, pois oferecerá uma visão geral a respeito de como atender, entender e suprir as necessidades das pessoas surdas na sociedade.

Adotou-se a linha de pesquisa de Aquisição de Linguagem para compreender o processo de leitura e escrita da aluna surda, uma vez que a escrita de língua portuguesa como segunda língua é diferente quando comparada com a escrita de língua portuguesa como primeira língua. Assim, perceber-se-á, na experiência contada pela aluna surda a frente, que a sua produção escrita é singular e que obedece à gramática de língua brasileira de sinais, no que diz respeito à obediência às regras sintáticas dessa língua.

O projeto de extensão, nas suas duas etapas, a saber, na forma de Curso de Extensão e na forma de Cursos de Formação Continuada, trabalhou o ensino de Língua Brasileira de Sinais em todos os seus momentos com os participantes, juntamente a uma pessoa surda. Assim, há uma relação entre o ensino e a extensão no projeto no sentido de adotar aulas que envolvessem metodologias ativas, em que os alunos também fossem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, a partir de um conjunto de metodologias pedagógicas utilizadas no ambiente de sala de aula.

As aulas de Língua Brasileira de Sinais – Libras – eram desenvolvidas a partir da realidade comunicacional do aluno em âmbito interacional. As compreensões de língua que os participantes adquiriram no decorrer do curso, auxiliaram a serem multiplicadores de conhecimento, levando para locais exteriores ao *Campus* o conhecimento aprendido em sala de aula. Assim, as aulas de libras tiveram como foco a prática do ensino realizada por pessoas surdas com o suporte pedagógico do professor de Libras, como coordenador do projeto. Além disso, contou-se com professores extensionistas no suporte pedagógico nas aulas dos cursos de extensão e dos de Formação Continuada.

SUMÁRIO



A metodologia adotada, no ambiente de sala de aula, inseriu os alunos em contextos comunicacionais que viabilizaram para eles próprios a ativação do conhecimento em situações comunicativas, que permitiram que eles se autorregulassem e autoavaliassem. Nas imagens a seguir, por exemplo, pode-se perceber que alguns alunos assumem o papel de protagonismo nas atividades designadas, estas, por sua vez, auxiliaram fixação dos conteúdos apresentados.

Foto 1: Aluna do Curso de Formação Continuada desempenhando a atividade designada

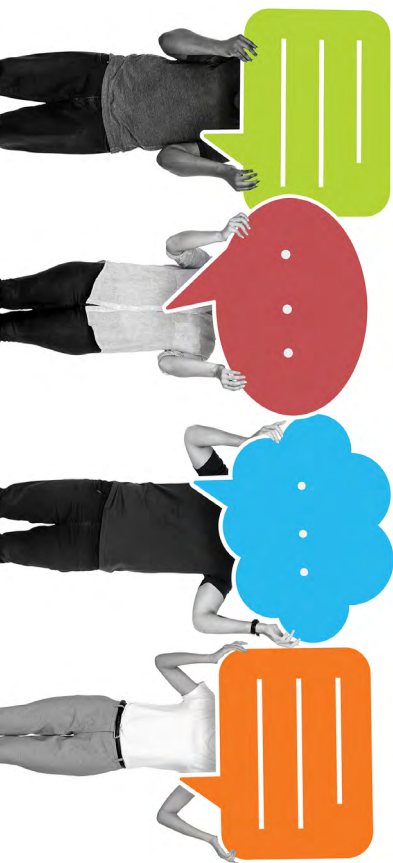


Fonte: Autores (2018)

Além da inserção de alunos como responsáveis de sua própria aprendizagem e também da assimilação de conteúdos de forma qualitativa, a aluna/bolsista foi aproximada de contextos de ensino, o que ajudou os participantes ouvintes a compreenderem a Língua de Sinais Brasileira na forma que é e deve ser aprendida, a saber, por um falante surdo.

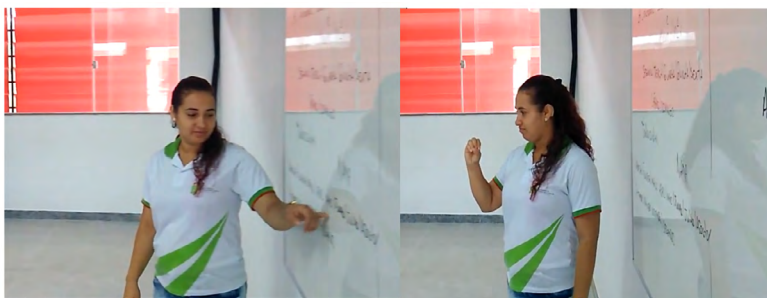
A aluna surda/bolsista desenvolveu juntamente à coordenação do projeto de extensão uma apostila com sinais específicos para auxiliar os participantes a se comunicarem qualitativamente com ela

SUMÁRIO



e com outras pessoas surdas na cidade de Alagoinhas. Dedicou-se em torno de 120 horas para realizar a elaboração, planejamento e organização dos sinais, de forma a atender as necessidades dos participantes no projeto de extensão.

Foto 2: Aluna bolsista ensinando libras para os participantes ouvintes



Fonte: Autores (2018).

Além das aulas expositivas em que se utilizou o quadro branco como forma de ensino e aprendizagem de termos, percebeu-se a necessidade de trazer para o ambiente de sala de aula não somente o ensino de libras ou o ensino para surdos, mas também o ensino para pessoas surdo-cegas. As aulas voltaram-se para um olhar de sensibilidade, inclusão e acima de tudo respeito às diferenças, uma vez que as pessoas surdas devem ter, em uma era que se discute tanto sobre inclusão, seus espaços de comunicação respeitados e garantidos como estando no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, para discutir sobre a educação de pessoas surdo-cegas, foi convidada para participar do projeto a professora Mestra Adriany Thatcher Castro Soares, docente de Atendimento Educacional Especializado do IF Baiano, para apresentar alguns contextos da educação dessas pessoas em âmbito atual e quais são os desafios para educação especial na perspectiva da inclusão tanto das pessoas surdas quanto das pessoas surdo-cegas.

SUMÁRIO

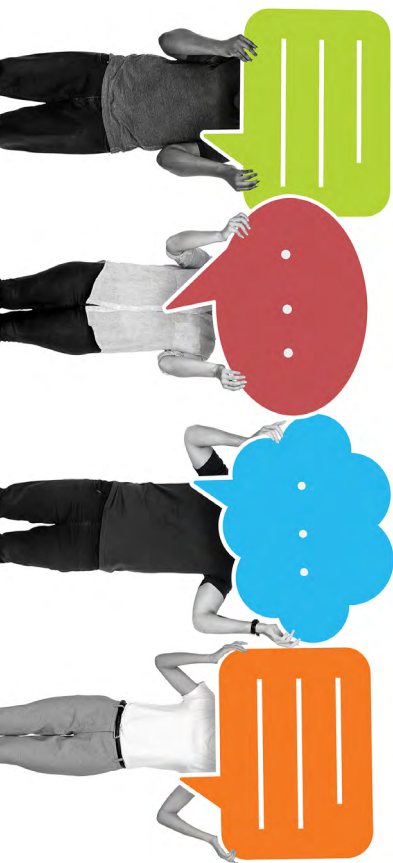
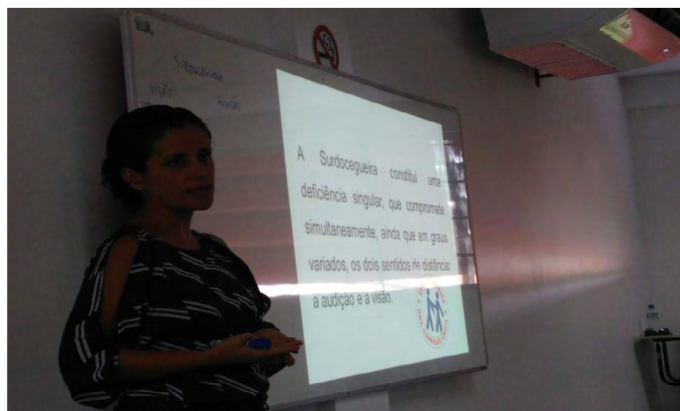


Foto 3: Professora de AEE apresentando sobre a surdo-cegueira



Fonte: Autores (2018)

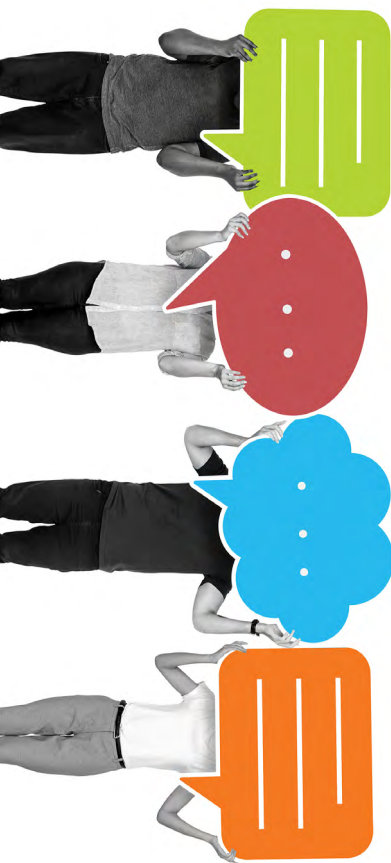
Além da participação dessa professora, no projeto, houve a participação de um colaborador, que faz parte da cidade de Alagoínhas e que realizou a atividade de ensino de Libras como voluntário do projeto. O colaborador Arles Araújo Silva é da cidade de Alagoínhas e desenvolve suas atividades na área de Libras a mais de 18 anos na mesma.

Foto 4: Professor/colaborador de Libras no projeto de extensão



Fonte: Autores (2018)

SUMÁRIO



Essas experiências foram fundamentais para expandir as práticas dialogais na comunicação de Libras, bem como na propagação do conhecimento para os participantes do curso de Libras no sentido de práticas inovadoras de atividades que fixaram no contexto de vivências dos participantes no curso de libras, tanto no curso de extensão quanto no curso de Formação Continuada, a realidade das barreiras comunicacionais das pessoas surdas e as possíveis superações dessas barreiras.

Experiências de uma aluna surda/bolsista

A aluna surda envolvida no projeto possui um considerável conhecimento da Língua Portuguesa, uma vez que desde a tenra idade foi acompanhada por professores que dominavam a Língua Brasileira de Sinais, além de que construiu boas relações comunicacionais e interacionais com seus pares surdos ao longo de sua vida educacional.

Neste sentido, a seguir, tem-se a escrita de língua portuguesa como segunda língua desenvolvida pela aluna, demonstrando a importância do projeto para o crescimento profissional dela, contando como se deu o início do ingresso no curso técnico de agroindústria e também no projeto de extensão “Ensine Suas Mãos a Falar”; este, por sua vez, segundo ela, serviu como incentivo de buscar ainda mais o conhecimento e de se apropriar de algumas informações.

SUMÁRIO

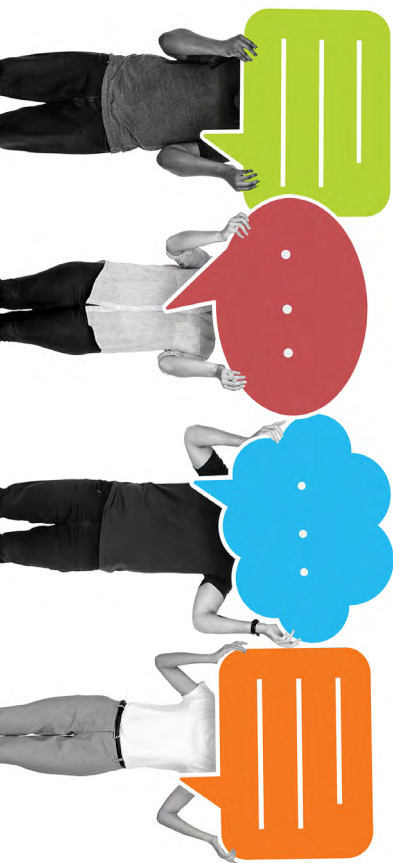
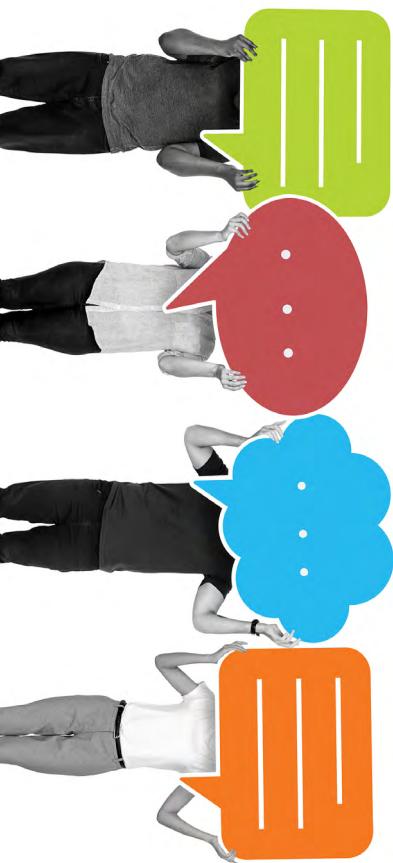


Foto 5: Escrita da aluna surda Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2)

Eu comecei curso de libras professor Alismaque me chamou reunião conversou ensinou curso de libras ai eu acabei comecei foi mês Abril 2017 que não lembro data bem comecei curso de libras na aula sala todos turma colegas eu parecer todos turma está nervosa porque não saber fazer como libras na mão ai eu falei eles calma não precisa ficar nervosa medo relaxe eu vou ajudar com isso comecei assunto tema como falar surdos e muitos comunicação centrado como conversar surdos e ouvintes ai eu comecei ~~ensino~~ ensino de libras ai todos alunos tá aprendendo muito tempo dos treinar muito libras todos alunos treinando cada um sabe falar qualquer coisa TV, notebook, celular ou computador treinar muito filmes aula ao vivo tem tudo dentro aula de libras tem vários sinais aprender bem poder falar cada um intérprete para ajudar surdos encontrado todos semana aula de libras todos alunos treinar muito forçado bem mas mas alguns não conseguem mais porque sentir dor na mão mais eles na forçada e mesmo depois treinar com grupo cada um equipe apresentar foi bom eu Alex e professor Alismaque treinar ensina todos alunos foi bom eu me sentir bem feliz é muito

Fonte: Autores (2018)

SUMÁRIO

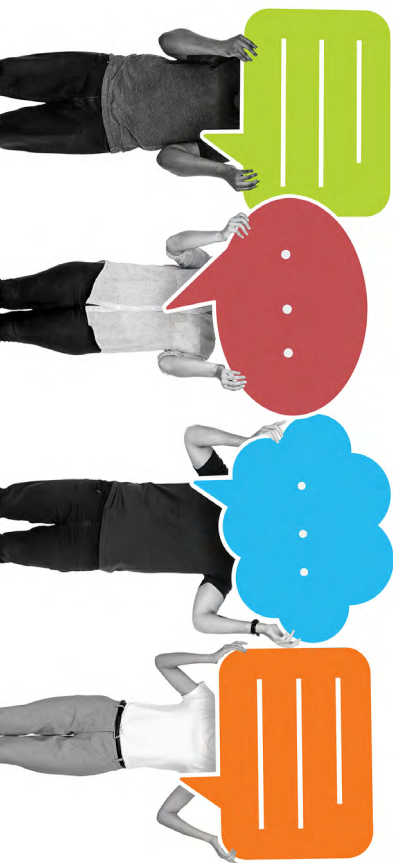


As experiências desenvolvidas também em outras situações comunicativas pela aluna surda, também foram gravadas em vídeos, que estão disponíveis nos sítios eletrônicos⁴.

Desafios e superações do projeto de extensão “Ensine suas mãos a falar”

No contexto atual da educação técnica e tecnológica brasileira, ainda mais no IF Baiano, *Campus* Alagoinhas, o desafio de aliar o tripé ensino, pesquisa e extensão, ainda é demasiadamente desafiador, em razão de que muitas vezes a valorização reside

SUMÁRIO



4. <https://drive.google.com/open?id=1qTanG6Gg66-T4kY6eI9XekVUktDrYujx>
- <https://drive.google.com/open?id=1LDOvR4qYqXJPlqnuMF2Rnad7OoZgi4BM>
- <https://drive.google.com/open?id=1LDOvR4qYqXJPlqnuMF2Rnad7OoZgi4BM>
- <https://drive.google.com/open?id=1FnpGmtq31gS0iJPD007gMCKmcU0mf3Lo>
- <https://drive.google.com/file/d/12Da5A3Xewlb-AAxfrBkTNS18KSXai1nd/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1Z8xQv00r-UJFvufGKhnNUt5oeXZX-1SV/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1BmaZEYPsvUtX0QGcAxBAmZKGZXV77eDH/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1Y0hdfmkNGGtd3GFZeJx1f-gPnQ3bAW81/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1HzU5-tchfrSJsRF0wayrJIWvqJutUm2/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1RWZquwRXo33dFu6TvNLo-hiBowe1Q4cy/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1n5O0zf5uEU4u8ahulQ2tyrathBlk9VXd/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1VBwmtSBMtrGR-flqz1pLyGG-lmwe1cg/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1luVvm1c8XuaszjLY76Nj9k9pWWtPnMBO/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/13unco043wy3ayetc9eGMz0R5OhYtI3WY/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1NbdTNjOL8QNP-UU5As3UW9iVoL-1xBAW/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1ghCTa3vGYW0eBQUtkV6lwPFJNdsKYSH4/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1Rxn1aZV7GVD7eT03jucWXTmTUrRCi0/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1PcreLXjsytrE5SWFLnudOPKqKHGf66G/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1R-1BMw5LJni-qTtRLXsPBbIAain53C7/view?usp=sharing>
- https://drive.google.com/file/d/1IXF_SepxS0ePqCDLVLHteMg81GYrBXTQ/view?usp=sharing
- <https://drive.google.com/file/d/1sb6cQIAWNVOIk751qAn1AxeUH-TSegcz/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1KAj9RkoqCy4yFJk7uTmsYHcl0Y4R2FpT/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1iwn3O3HKjPTgtktD9NrJmhyEMEulhFd/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/1tiRDT8nQZb8I64TFEdbabOikXU8lp1Vr/view?usp=sharing>

somente no ensino ou em quem faz pesquisa, e frequentemente os investimentos para a extensão ou um olhar atento para a ciência extensionista não existe e quando existe é ínfimo. Assim, realizar extensão é também fazer ciência, é produzir conhecimentos diários, a partir da pesquisa e também do ensino. No entanto, a sociedade valoriza mais o ensino e a pesquisa do que a extensão.

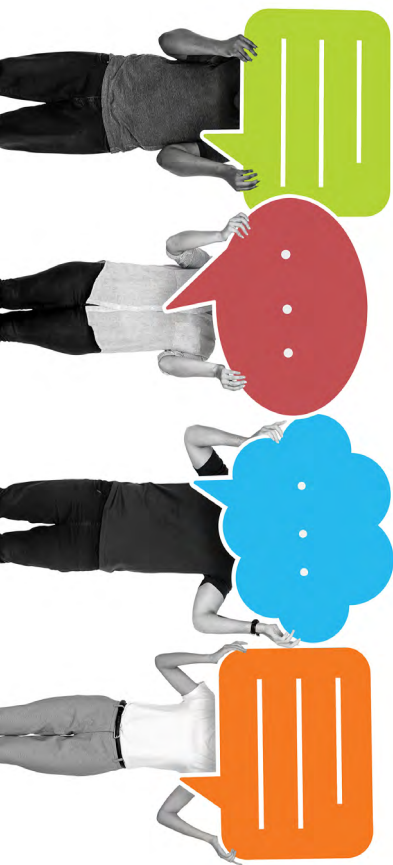
Os cursos de extensão e formação continuada no IF Baiano, *Campus* Alagoinhas, historicamente – desde a fundação desse *lôcus* de atividades didático-pedagógicas – tiveram índices de evasão consideráveis. O primeiro desafio encontrado pelo projeto de extensão foi o de planejar os cursos oferecidos estrategicamente de modo a formar o maior número possível de participantes que se matricularam nos cursos sem haver um índice de evasão elevado como aconteceu ou acontecia com outros cursos.

Assim, fez-se um planejamento do curso com base nas potencialidades das aulas e nas novas formas metodológicas de se trabalhar o ensino de libras, visando a realidade e as necessidades comunicacionais dos alunos no que diz respeito à Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Nesse sentido, a meta foi dividir os participantes em 4 (quatro) turmas de 25 (vinte e cinco) pessoas, para que o contato com a Língua de Sinais e com as pessoas surdas dentro do projeto de extensão fosse realizado da melhor forma possível, pensando nos contextos comunicacionais aproximados às necessidades comunicativas das pessoas surdas.

Desta forma, o curso de extensão, no primeiro semestre de 2018, contou com a participação de 100 (cem) matriculados, sendo que 84 (oitenta e quatro) pessoas concluíram com êxito o curso. Dito isto, o índice de evasão foi ínfimo ao se comparar com outros cursos, elevando assim a necessidade de novos cursos na área de

SUMÁRIO



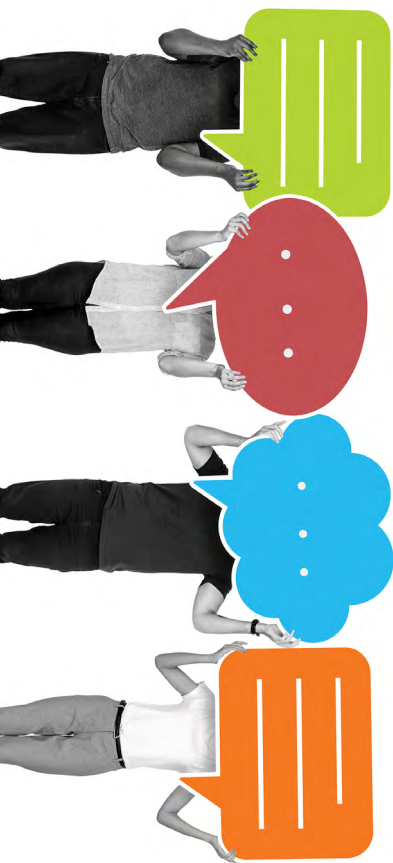
Libras pois estes são importantes para o Instituto Federal Baiano, *Campus Alagoinhas*.

Por outro lado, no segundo curso, que foi de Formação Continuada, iniciamos o curso com 101 (cento e um) participantes, que durante os dois primeiros meses foram assíduos. No entanto, o comércio do município de Alagoinhas, nos dois meses que antecedem o mês de dezembro, aumentam o número de vagas de empregos, para atender às demandas exponenciais de vendas nesse período. Por esta razão, muitos alunos, precisaram do emprego e precisaram evadir do curso; já outros evadiram pela questão de saúde, totalizando assim um número de 26 (vinte e seis) pessoas que desistiram e 75 (setenta e cinco) pessoas concluíram com êxito o curso de Formação Continuada oferecido pelo projeto de extensão.

Os participantes que concluíram o curso com êxito foram capacitadas a se comunicar de forma básica com as pessoas surdas, de modo a desenvolver com elas o mínimo de comunicação possível, para inserir essas pessoas no ambiente comunicacional, que muitas vezes não está adequado para atender às necessidades comunicativas dos sujeitos surdos, ainda mais na cidade de Alagoinhas, que não há um trabalho voltado às práticas comunicativas de Libras.

Portanto, o desafio, depois de ter colocado em ação o projeto de extensão, é prever as verticalizações dos cursos de Formação Continuada de Libras em outras modalidades, tais como: Formação Inicial, Proposta de Curso Técnico Subsequente em Tradução-Interpretação de Libras, Graduação de Letras/Libras e especialização de Libras na modalidade EAD. Assim, por meio desse projeto, há a possibilidade de engajar novas práticas para a área de Libras, bem como haver a preparação para o mundo do trabalho de forma qualitativa às necessidades e às demandas requeridas pela sociedade.

SUMÁRIO



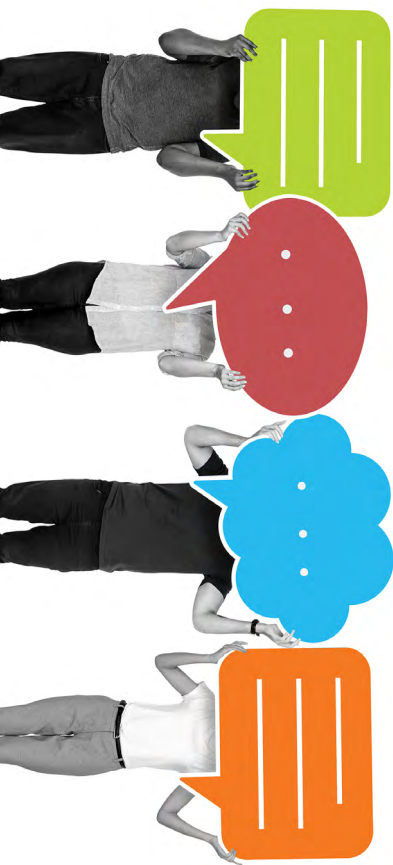
Considerações finais

Diante da necessidade de tornar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão indissociáveis, o projeto de extensão “Ensine suas Mãos a Falar em Libras” foi importante por acentuar que o ensino pode ser realizado de forma a romper com as barreiras da sala de aula, que a pesquisa pode ser realizada através de mecanismos de leitura que auxiliam na compreensão linguística da escrita das pessoas surdas.

A Pesquisa tem papel fundamental no processo de ensinar e construir o conhecimento, e, por meio da aliança com a extensão, a pesquisa proporcionou a oportunidade de que a extensão também produz ciência e deve ser valorizada como a pesquisa é. Assim, por meio do projeto de extensão, iniciou-se o estudo de criação de uma base de dados em que pessoas dos diferentes estados brasileiros possam contribuir com sinais de libras com temas específicos, de forma a permitir o entendimento das variações linguísticas da Libras em cada região brasileira.

Nesse sentido, a prática extensionista no projeto de extensão auxiliou na inserção das pessoas surdas em contextos comunicacionais com pessoas ouvintes, estas, por sua vez, foram auxiliadas no desenvolvimento comunicacional com pessoas surdas em situações variadas e diferentes contextos. Assim, diante do pouco investimento para se realizar a extensão ao se comparar com os investimentos dos editais de pesquisa, há a possibilidade de desenvolver práticas extensionistas que impulsionem o desenvolvimento humano e a inclusão da minoria social, que muitas vezes é assolada pela falta de interesse da maioria ouvinte em querer se comunicar com as pessoas surdas. E, pelo projeto de extensão, percebeu-se que a visão social está mudando, no sentido de que há uma procura/busca por atender os anseios dessas pessoas no âmbito comunicativo.

SUMÁRIO



Referências

DIAS, A. M. I.. Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade Entre Ensino, Pesquisa e Extensão. In: *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, vol. 1, n. 1, agosto/2009.

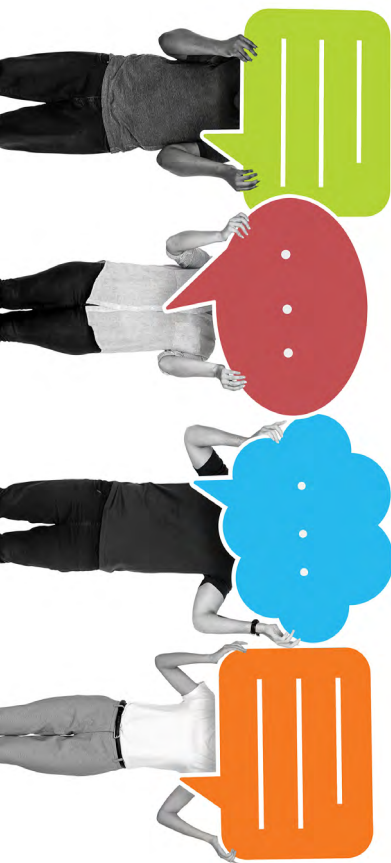
IF BAIANO. *Pró-extensão*, edital n.º 03/2017/PROEX/CPPEX/IF BAIANO. Disponível em: ifbaiano.edu.br/portal/extensao/editais/2017-2/

MARTINS, E.. *Extensão como componente curricular*: oportunidade de formação integral e de solidariedade. Goiânia, Julho de 2008. Base de dados do Scielo. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 25/04/2019.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, F. C. B.. *Eles, elas*: elos na escola. João Pessoa: Moita/Andrade, 2004.

TEIXEIRA, C. E. J.. *A Ludicidade na Escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

SUMÁRIO



4

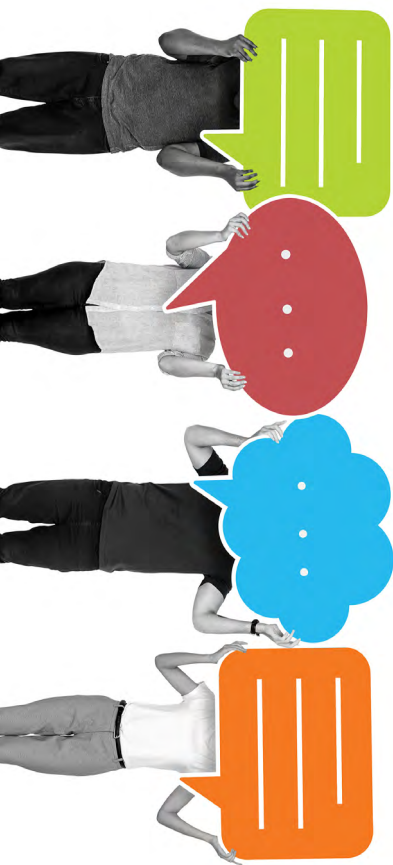
Pablo Polese
Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

POR DENTRO DA FICÇÃO: relato de uma experiência de ensino com escrita criativa

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.89-116



SUMÁRIO



Resumo: Este artigo relata uma experiência exitosa com um projeto de ensino fincado na escrita criativa e direcionado a estudantes do ensino médio técnico integrado, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus* Aquidauana. Por meio da leitura e da escrita de textos literários (em especial do gênero conto), os participantes do projeto almejavam aperfeiçoar suas capacidades de compreensão e interpretação de textos, bem como aprimorar técnicas de escrita de textos literários. Os autores descrevem detalhadamente os métodos adotados e os resultados alcançados, além de tecerem algumas reflexões acerca do papel e das potencialidades humanizadoras da Literatura enquanto via de combate a um contexto político-social de predomínio da barbárie.

Palavras-chave: Literatura. Escrita criativa. Leitores.

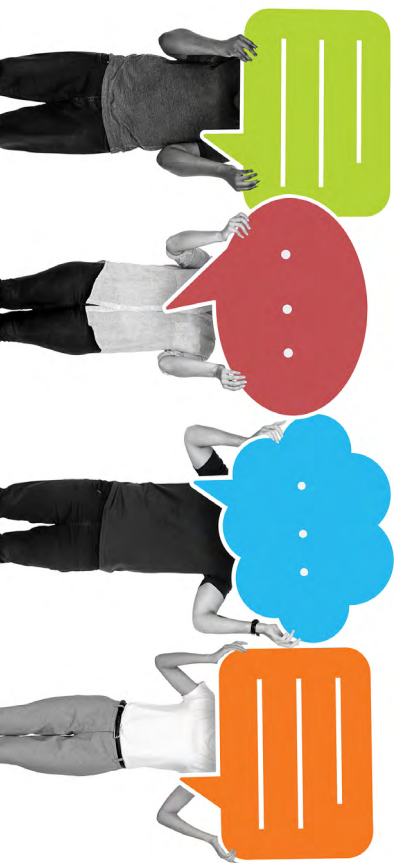
Questões introdutórias

Brasil, século XXI. Ainda se lê? O que se lê? Para que se lê? Se ainda se lê, ainda se escreve? Não é de hoje que professores e intelectuais percebem a perda de importância da leitura e escrita no rol de atividades rotineiras dos sujeitos. Aparentemente a internet, os celulares, as redes sociais e os aplicativos voltados para facilitar e aperfeiçoar a comunicação entre as pessoas trouxeram consigo uma gradativa, porém profunda, redução, não na quantidade de leitura e escrita, pois os sujeitos na era atual leem e digitam o tempo todo, mas na qualidade da elaboração teórica presente naquilo que se lê e naquilo que se escreve.

Certamente um dos fatores explicativos dessa situação reside na facilidade com que se pode, atualmente, recusar a elaboração colocando, no lugar dela, uma figura qualquer (*memes, stickers, emoticons, gifs* etc.) que passa a impressão de que se está a comunicar algo quando, em verdade, não se comunica mais que o sentido geral, e portanto abstrato, daquilo que se pretende dizer. Sendo assim, poderíamos perguntar: os indivíduos não são impelidos a interagir adequadamente, e por isso não o fazem, restando apenas a paródia, o pastiche, a encenação, a sombra da comunicação? Ressalte-se que com “adequadamente” não queremos, de modo algum, expressar preconceitos e juízos negativos de valor acerca das novas tecnologias voltadas para o ato de comunicar, pois nelas podemos ver uma ampla miríade de estratégias inovadoras e criativas, em especial, por exemplo, quanto às piadas.

Nesse sentido, o problema ganha espaço no momento em que a massificação das tecnologias, da forma como tem se dado, resulta menos na amplificação das possibilidades de formas de se comunicar e mais no rebaixamento dos níveis de compreensão,

SUMÁRIO

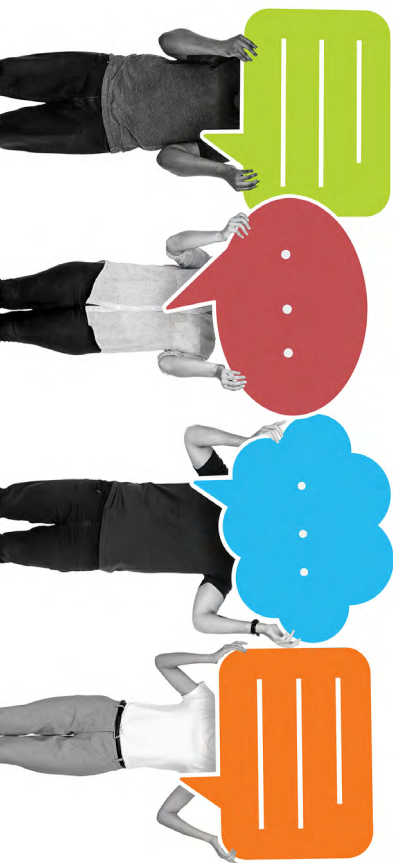


transmissão e recepção das mensagens que se pretende passar. Assim, a revolução das formas comunicativas não pode, paradoxalmente, resultar no empobrecimento da comunicação e, no limite, na obstrução dos conteúdos – os quais, para serem apreendidos pelos sujeitos, requer deles que se saiba *dizer* o que se tem para ser dito. Um dito (ou escrito) que, quando produzido de modo ineficiente, conduz ao prejuízo de uma prática social fundante da humanidade: a interação.

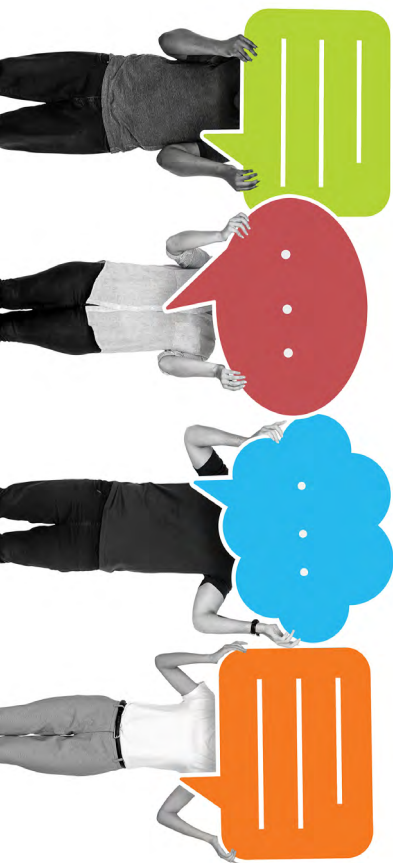
Diante, pois, das inúmeras plataformas sociocomunicativas disponíveis, sejam elas *hi-tech* ou não, precisamos nos questionar não apenas como anda a comunicação entre nós, mas, também, se temos refletido sobre como nos compreendemos mutuamente. Para tanto, é necessário pensar se às novas e diferentes formas de textualização (permitidas pelas redes e seus vários desdobramentos) tem-se somado o desejo ou algum estímulo sincero de manter o diálogo e a proximidade com uma das várias possibilidades interativas permitidas pela linguagem e que, no entanto, diferencia-se de todas as outras por sua natureza subjetiva e *sui generis* – isto é, pelo modo como mobiliza a palavra e a transforma em texto. Nossa análise, na direção em que se desenvolve, acende um lampejo interrogativo: as novas formas de interação virtual, se de um lado favorecem trocas rápidas, divertidas e modernas, de outro correm o risco de “apequenar” a *relação linguagem – produtores de linguagem*? Sabemos que a relação destes com o texto e a linguagem literária (salvaguardados os inúmeros contextos; as múltiplas finalidades discursivas; as diferenças entre os interlocutores e suas relações com a linguagem etc.) exige níveis distintos de habilidade, atenção e preferência. Assim, em meio a tantas indagações, impõe-se uma delas, decisiva: ainda há lugar para a literatura na vida humana?

O projeto que ora apresentamos, e que traz em seu título uma das indelévels marcas da criação literária (a ficção) nasce, de certo modo, da iniciativa (somada à nossa) de jovens estudantes:

SUMÁRIO



SUMÁRIO



percebendo-se insatisfeitos com o nível de comunicação dominante, trazem dentro de si uma espécie de força que os impele a uma aproximação com o texto que se faz arte, na busca por aprimorar a sua habilidade expressiva e comunicativa. São, todos eles, adolescentes de 14 a 17 anos, e procuraram-nos, em 2018, com o desejo de “aprender a escrever”. Nossa resposta, fincada no mesmo objetivo, materializou-se com alegria: também queríamos aprender, e juntos!

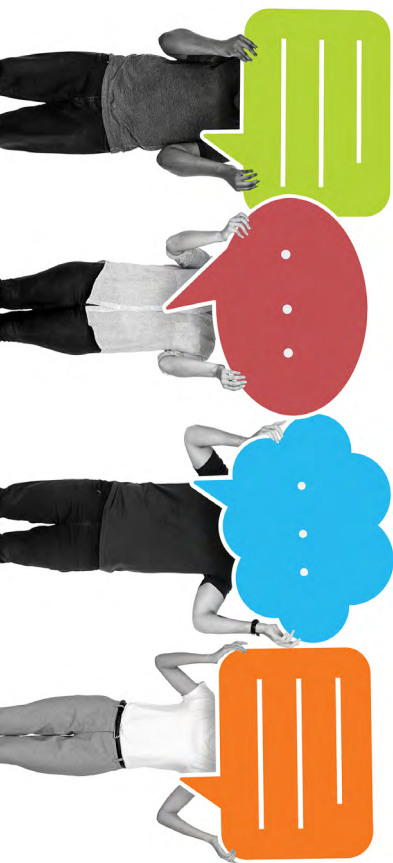
E assim foi ganhando forma o nosso “Por dentro da ficção”, um projeto de ensino voltado para técnicas de escrita criativa, leitura e interpretação de textos literários. Um espaço horizontal em que, uma vez por semana, professores e alunos trocam fraternalmente suas experiências e aptidões, à medida que as desenvolvem. Para o desenvolvimento do plano de trabalho, que se centra inteiramente no âmbito da narrativa ficcional, serviram-nos de aporte as pesquisas teóricas dos seguintes autores: Antonio Candido (2014), Cândida V. Gancho (2003), Beth Brait (2017), Nádia B. Gotlib (2006), Ligia Chiappini (2007), Benedito Nunes (2013).

O projeto foi concebido e organizado por dois professores, respectivamente de Português/Literatura e de Sociologia do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), *Campus Aquidauana*, e conta regularmente com a participação de estudantes do ensino médio técnico integrado, além de, eventualmente, algumas pessoas da comunidade que, convidadas pelos próprios alunos, partilham conosco o mesmo interesse que nos une: manusear, no “reino das palavras”, labirintos, formas e meandros da arte literária ficcional.

Procedimentos metodológicos: execução do projeto

A necessidade de realizar projetos no interior da instituição escolar está ancorada em motivações diversas e, em geral, ligadas

SUMÁRIO



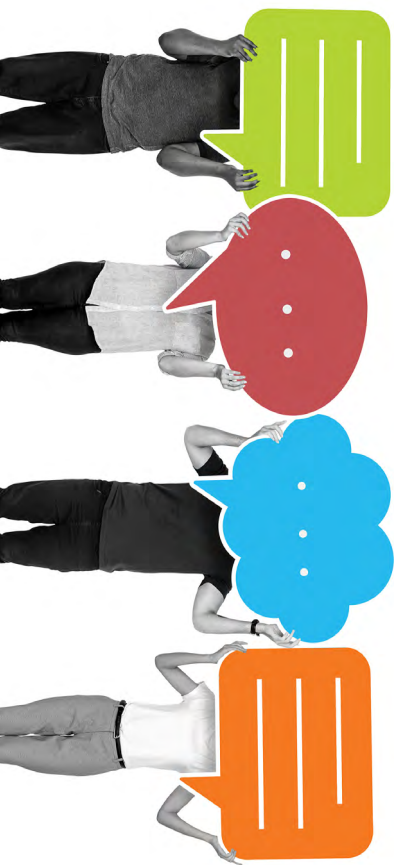
às necessidades da comunidade local. Este projeto, por sua vez, cujo objeto e objetivo maiores são, a um só tempo, a leitura e a escrita literárias, delineou-se a partir da presença, em nosso *Campus*, de estudantes bastante afeitos ao ato de ler literatura e motivados à escrita de textos subjetivos.

Sabe-se que, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os “IFs,” em geral são as pesquisas em ciências exatas ou das áreas técnicas e tecnológicas que adquirem maior relevo. Isso, porém, não deve ser uma regra nem, tampouco, um impedimento à realização de atividades, projetos ou intervenções outras que tenham as artes, as linguagens e as ciências humanas e sociais como foco. Conscientes disso, e de certo modo estimulados pelos próprios discentes, materializamos a ideia deste projeto e escrevemos um roteiro de ações, bem como selecionamos os primeiros textos a serem trabalhados e as primeiras atividades a serem aplicadas para (e juntamente a) eles.

Assim, cabe dizer que nosso objetivo central é promover o desenvolvimento sistemático da escrita de textos literários de caráter narrativo, ampliando a criatividade no processo de (re)escritura e favorecendo a competência e o talento artísticos dos estudantes/participantes. Para tanto, cerca de quinze estudantes dos turnos matutino e vespertino estão diretamente envolvidos. Em 2018.2, quando este projeto iniciou, os encontros foram realizados sempre a partir das 17h45, nas quintas-feiras, de modo a garantir a presença dos participantes sem comprometer o seu horário regular de aulas.

Abaixo, descrevemos, passo a passo, o método seguido em todos os encontros até aqui realizados, que compreendem o período de um semestre letivo (a saber, quatro meses e meio). Destacamos, em **negrito**, os tópicos de cada uma das etapas centrais do plano de trabalho, seguidas, imediatamente, de seus respectivos desdobramentos.

SUMÁRIO



1 - Ambientação:

1.1 Ler em grupo e debater (caps. 1 e 2 de *Orgulho e Preconceito*);

1.2 Criação de um miniconto (a partir de um microconto);

1.3 Leitura coletiva dos textos criados.

No primeiro encontro, numa sala de aula com carteiras em semicírculo, e previamente reservada, reunimo-nos com os discentes e apresentamos o plano de trabalho, entregando-lhes as respectivas cópias e, já nesse momento, iniciando a ambientação, que consistiu na leitura de dois capítulos de um clássico romance da literatura universal, *Orgulho e preconceito*, da escritora inglesa Jane Austen.

A escolha desse texto justifica-se por se tratar de uma obra de indiscutível valor estético e pelo conteúdo e forma da narrativa, muito adequados à finalidade inicial: introduzir o curso e familiarizar ainda mais os estudantes com o universo da criação ficcional na tipologia narrativa dos gêneros literários. Austen, que realizou toda a sua obra no século XIX, é originária de uma típica família inglesa provinciana e profundamente religiosa. Ainda assim, apropria-se de uma arguta percepção da realidade e constrói, em linguagem artística, uma sólida obra sobre os costumes de seu tempo e de seu país, sem, contudo, prender-se a eles, de modo que a sua ficção segue lida e relida (por diversas gerações) sob renovado fôlego, atualizando temas caros à alma humana.

Os dois capítulos iniciais e acima aludidos, portanto, serviram de convite para algumas das reflexões realizadas sobretudo no que se refere ao posicionamento do narrador (neste caso, vale ressaltar o gênero da autora e preferir o termo narradora) à apresentação das personagens com as quais desenvolverá a sua história.

Vejamos, para fins de breve exemplificação e por motivos de espaço, apenas o trecho inicial da obra.

É uma verdade universalmente conhecida que um homem solteiro, possuidor de uma boa fortuna, deve estar necessitado de esposa.

Por pouco que os sentimentos ou as opiniões de tal homem sejam conhecidos ao se fixar numa nova localidade, essa verdade se encontra de tal modo impressa nos espíritos das famílias vizinhas que o rapaz é desde logo considerado a propriedade legítima de uma das suas filhas.

— Caro Mr. Bennet — disse-lhe um dia a sua esposa —, já ouviu dizer que Netherfield Park foi alugado afinal?

Mr. Bennet respondeu que não sabia.

— Pois foi — assegurou ela. — Mrs. Long acabou de sair daqui e me contou tudo.

Mr. Bennet não respondeu.

— Afinal não deseja saber quem é o locatário? — gritou a mulher, impacientemente.

— Você é quem está querendo me dizer e eu não faço nenhuma objeção a isto.

Este convite foi suficiente.

— Pois, meu caro, você deve saber que Mrs. Long disse que Netherfield foi alugado por um rapaz de grande fortuna, oriundo da Inglaterra. E que além disso ele chegou segunda-feira numa elegante caleça a fim de visitar a propriedade. Ficou tão encantado que entrou imediatamente em negócio com Mr. Morris; Mrs. Long falou também que ele entrará na posse do prédio antes do dia de São Miguel. Alguns dos seus criados devem chegar já na próxima semana.

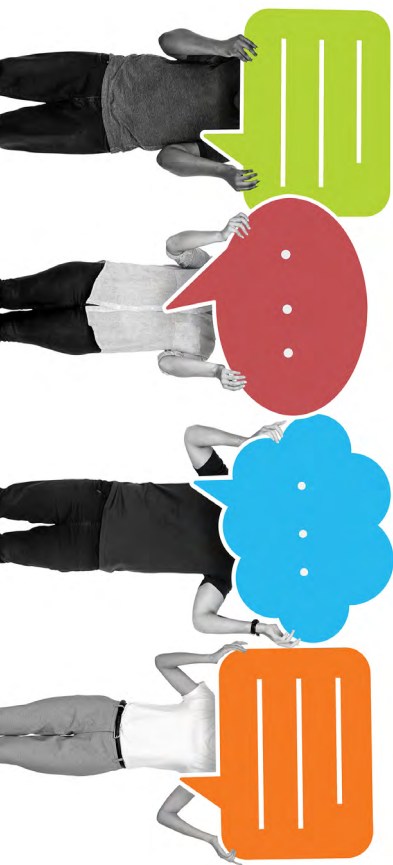
— Como se chama ele?

— Bingley.

— É casado ou solteiro?

— Oh, solteiro, naturalmente, meu caro. Solteiro e muito rico! Quatro ou cinco mil libras por ano. Que boa coisa para as nossas meninas, hem?

SUMÁRIO



— Como assim? De que modo pode isso afetá-las?

— Meu caro Mr. Bennet — replicou a esposa —, como você, às vezes, é enfadonho! Deve saber que ando pensando em casar uma delas...

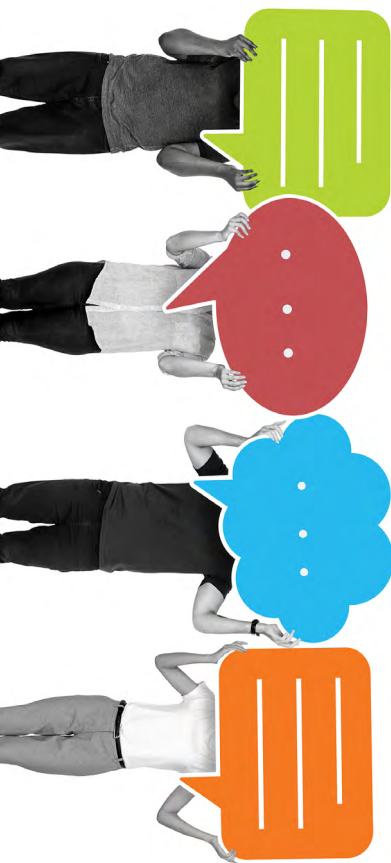
— Será este o projeto do homem ao se instalar aqui? (AUSTEN, 1982, p. 09).

Essa é a página com que Jane Austen abre o seu livro e descortina para os seus leitores em que tom a sua narrativa será tecida. Ao ler os dois capítulos com os estudantes (primeiro silenciosamente e depois em voz alta) quisemos destacar a habilidade com que a narradora apresenta – numa situação doméstica marcada por diálogos ágeis – todas as personagens centrais do romance, revelando-as em seus traços marcantes de personalidade, tiques, preferências e desejos secretos.

Tudo isso numa narração leve, bem humorada, agilíssima e, inegavelmente, fincada no terreno da ironia sutil com a qual a narradora desvela certos arquétipos masculino e feminino de sua época, em comportamentos típicos no que tange a relacionamentos amorosos e, principalmente, ao papel da mulher no interior de uma sociedade patriarcal e europeia do século XIX. Foi, portanto, essa característica peculiar da obra que, nesse primeiro encontro, pretendemos deixar claro para (e com) os estudantes.

Em seguida, ainda no item ambientação, e no encontro seguinte, fomos ao trabalho com microcontos. O livro que utilizamos, *Os cem menores contos brasileiros do século*, é uma publicação organizada pelo premiado escritor pernambucano Marcelino Freire: ele desafiou grandes autoras e autores da literatura brasileira contemporânea a criarem, no máximo em “cinquenta letras (sem contar título, pontuação)”, histórias que resumissem, com grande poder de síntese, narrativas inteiras a serem (re)imaginadas, recriadas e completadas pelo leitor – daí elas serem chamadas de microcontos.

SUMÁRIO



O mais famoso da literatura mundial foi escrito por Augusto Monterroso (1969 apud ZAVALA, 2004) e diz:

El dinosaurio

Quando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.³

Conforme destaca o professor Lauro Zavala (2004), há, pelo menos, dez razões para não esquecer essa breve narrativa, que impressiona, resumidamente, pela sua potência criativa ao sugerir à imaginação tudo o que está oculto e pode, perfeitamente, ser relacionado a essas breves e poderosas setes palavras. Apresentamos, ao menos, três dessas razões:

[...]

3) el valor metafórico, subtextual, alegórico, de una especie real pero extinguida (los dinosaurios) y la fuerza evocativa del sueño (elidido),

[...]

6) la posibilidad de partir de este minitexto para la elaboración de un cuento de extensión convencional (al inicio o al final),

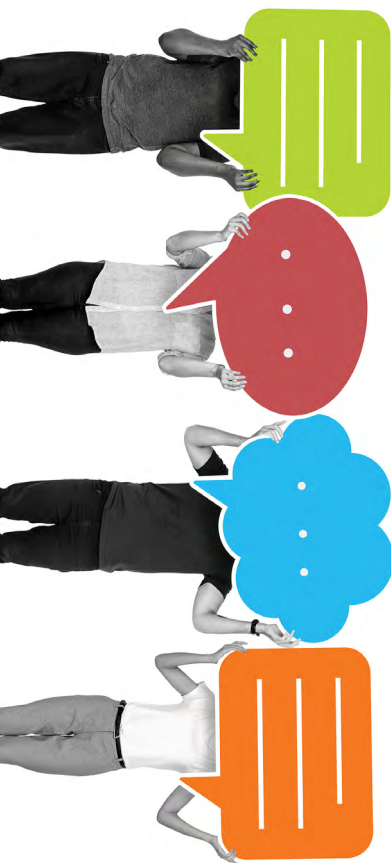
[...]

10) la riqueza de sus resonancias alegóricas (kafkianas, apocalípticas o políticas) (ZAVALA, 2004).

Percebe-se, assim, que, como afirmam tantos teóricos da linguística textual, entre eles Irandé Antunes (2010), um texto independe de sua extensão para ser considerado como tal. O que faz de uma produção – escrita e/ou falada – ser texto é, antes de mais nada, o seu potencial de sentido e funcionalidade comunicativa no contexto ou situação interativa em que se engendra. Como vemos pela análise de Zavala, um minúsculo conto desperta o leitor às mais diversas impressões e interpretações, além de demarcar a riqueza de sua elaboração linguística, notada mediante à sonoridade

3. "O dinossauro/ Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá." (Tradução presente no livro organizado por Marcelino Freire e supracitado neste artigo).

SUMÁRIO



cadenciada das sete palavras e às múltiplas possibilidades semânticas possíveis, sem que nada sobre ou falte.

Desse modo, visando a esmiuçar as características peculiares desse gênero inusitado, E levando a cabo a sexta razão apresentada acima (“a possibilidade de partir” de um “minitexto para a elaboração de um conto de extensão convencional”⁴), lemos alguns microcontos com os estudantes. Aqui, destacamos dois.

O primeiro deles é de Elvira Vigna (2004, p. 24), e integra a antologia organizada por Freire.

MAIS UM CASO DE VIOLÊNCIA CHOCA A CIDADE

Otão baeu a Inha

Uizim, uizim...

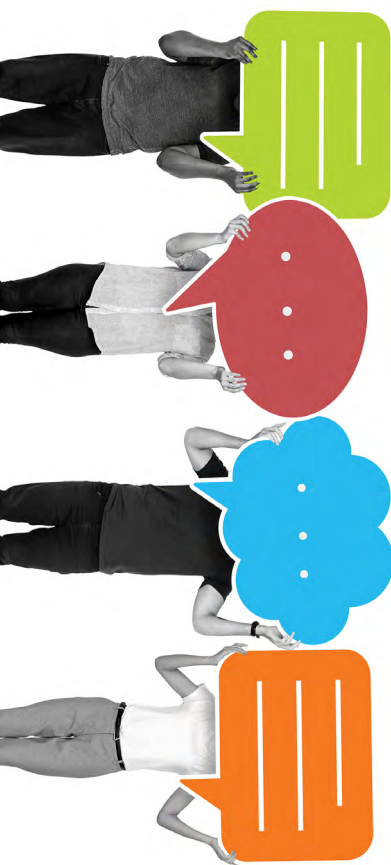
Nesão etou. Fudegou ló!

Pô! Que coam!

Essa pequena narrativa intrigou-nos desde o princípio, e, por algumas razões bem específicas, debatemo-nos para interpretá-la. A primeira delas refere-se à exigência de se decifrar as palavras: a grande maioria delas (à exceção das que compõem o título, da interjeição “pô” e da partícula interativa “que”) está grafada fora dos padrões ortográficos vigentes. Portanto, o leitor deve ativar o seu conhecimento de mundo para, relacionando os sentidos do título às possíveis significações das palavras em sua forma convencional, usual e normativa da escrita, chegar à possível reconstrução narrativa. Lançamos esse desafio aos estudantes, que se sentiram muito instigados e empolgados para a tarefa de desvendamento, mas não foi rápido.

4. Tradução nossa.

SUMÁRIO

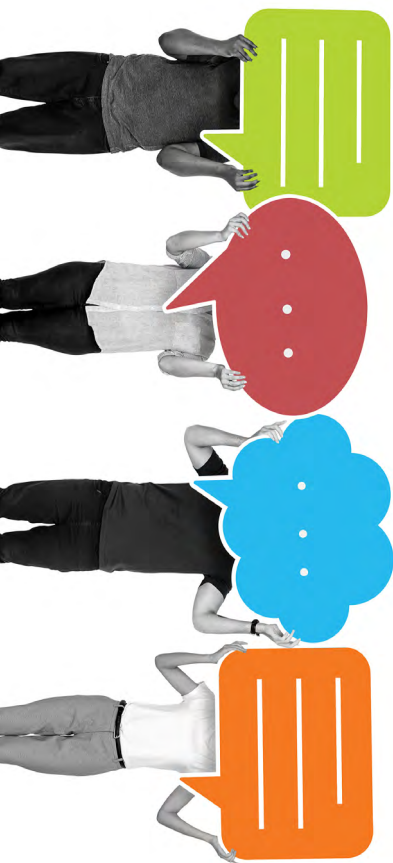


Assim, lançando pistas à senda do mistério, provocamos do seguinte modo: imaginem que alguém está relatando um fato, e que este fato é “mais um caso de violência que choca a cidade”; imaginem, também, que quem relata o fato é uma pessoa com algum tipo de dificuldade na fala, ou seja, fanho e gago, e justamente por isso a sua pronúncia de muitas palavras se dá de maneira truncada. Imaginando isso, como desvendariamos o que diz o pequeno conto? E assim se chega à reelaboração de sentidos: “Otão bateu em Aninha/ Foi sim, foi sim.../ Nelsão entrou. Degolou, ó!/ Pô! Que coisa!”.

Elvira Vigna, amparando-se em ricas possibilidades de reinterpretação dos aspectos sonoros, estilísticos e semânticos das palavras em língua portuguesa, desafia o leitor a assumir uma atitude de reconstrutor do texto, extraindo, também, o sentido necessário para reflexões necessárias e posteriores. São elas: trata-se de uma situação de violência muito comum tanto em cidades do interior quanto em grandes centros urbanos (neste caso, pelo título e pelas impressões acerca da personagem que fala, diríamos que o caso aconteceu numa pequena cidade).

Além disso, os nomes dos personagens masculinos estão no aumentativo, como que sugerindo o suposto poder da masculinidade diante da única figura feminina presente na breve história. Isto é, Otão (Oto) agride Aninha (diminutivo de Ana, certamente sugerindo fraqueza, fragilidade, impotência); na cena, aparece Nelsão (Nelson), que, para defender a moça do agressor, degola-o num gesto extremo. E então perguntamos: o que Nelsão sentia por Aninha? Eram parentes, amantes ou apenas ele a desejava? As agressões de Otão contra a moça eram frequentes? Eles eram casados? Que tipo de afeto os mantinha ligados? Assim, à medida que perguntávamos, o objetivo era fomentar a discussão acerca de todos os sentidos relacionados ao texto e que, no entanto, não

SUMÁRIO



estão presentes de modo explícito, justamente para motivar o leitor à imaginação polissêmica da historieta diante de si.

Terminada essa tarefa, passamos à seguinte, que consistiu na leitura de outro microconto, o de Marcelo Mirisola (2004, p. 60): “Com este dedo, viu?”.

Ainda mais condensado que o anterior, porém sem a peculiar característica de subversão lexical daquele, com este texto propusemos aos participantes que, ali mesmo, e em alguns minutos, escrevessem, a partir desse minúsculo conto, um conto maior, que resolvemos chamar de miniconto, de modo que toda a gama de ideias implícitas pudessem ser reelaboradas e contempladas das formas as mais criativas. Aqui, destacamos a singularidade e a força sintética do texto, a partir do qual os participantes tiveram de supor diferentes leituras e recriações. Os resultados, analisamos na seção seguinte deste artigo.

Fechada essa etapa, passemos à exposição do próximo tópico do plano de trabalho.

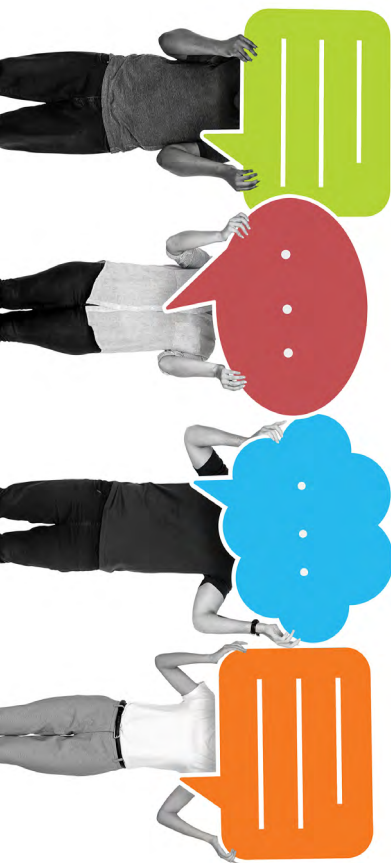
2 - Descrição:

2.1 Descrição objetiva e subjetiva;

2.2 Descrição estática e dinâmica.

Nos encontros transcorridos ao redor das diferentes formas de construção descritiva, seja a descrição de uma cena, de uma paisagem, de um ambiente, ou mesmo de um objeto e, especialmente, de uma personagem, selecionamos para o trabalho junto aos participantes diferentes trechos com essa marca tipológico-textual. Tais trechos, por sua vez, são exemplos pensados por nós ou extraídos de obras literárias. À medida, portanto, que os trechos eram analisados e comentados, destacávamos o cerne

S U M Á R I O



de cada uma das possibilidades descritivas. Abaixo, inserimos alguns fragmentos para que se tenha um panorama do que foi realizado nesta etapa.

Alguns exemplos de descrição objetiva abordados:

“Bianca tem 1,72 de altura e 65 kg. É negra, olhos pretos, cabelos crespos e curtos”.

“A vítima, Alberto de Sousa (45 anos), morador da cidade de Dourados, era gordo, alto (1,85m), cabelos loiros e longos; nariz fino e rosto ligeiramente alongado”.⁵

Alguns exemplos de descrição subjetiva também abordados:

Trecho retirado da obra *o coronel e o lobisomem*, de José Cândido de Carvalho (2014, p. 09):

Pois mal acabou a pantomima do tal galante de cabelo repartido no meio, apareceu, na boca do pano, o sujeitão que desafiava para uma briga de exterminação qualquer vivente, bicho ou homem. Andou em passo grosso até bem no centro do picadeiro. E de lá, peito de vela ao vento, mostrou o braço de arroba — uma peça vistosa e pesadona.

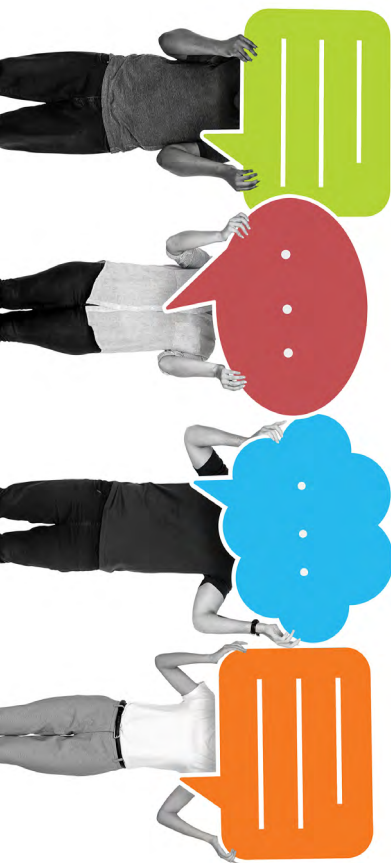
Trecho retirado do romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (2017, p. 11):

Era um pobre-diabo caminhando para os setenta anos, antipático, cabelo branco, curto e duro, como escova, barba e bigode do mesmo teor; muito macilento, com uns óculos redondos que lhe aumentavam o tamanho da pupila e davam-lhe à cara uma expressão de abutre, perfeitamente de acordo com o seu nariz adunco e com a sua boca sem lábios: viam-se-lhe ainda todos os dentes, mas, tão gastos, que pareciam limados até ao meio.

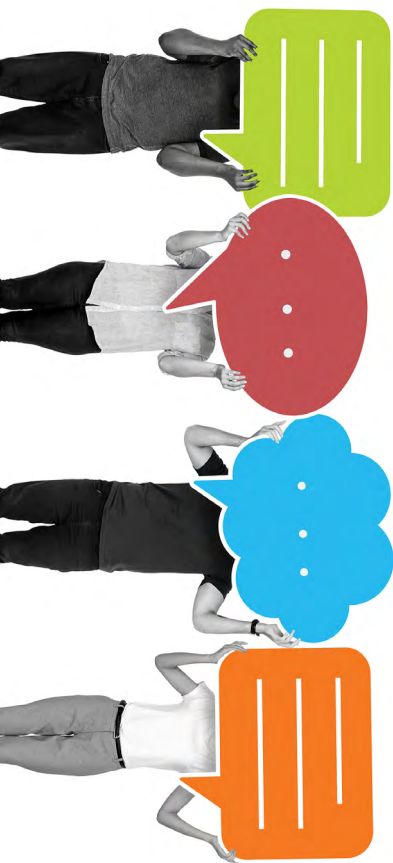
Com esses exemplos, nosso intuito foi diferenciar a descrição objetiva da descrição subjetiva, retomando conceitos

5. Exemplos criados pelos autores.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



fundamentais à criação ficcional, tais como conotação ou linguagem figurada; figuras de linguagem diversas, entre elas a metáfora, que se desenha como o núcleo da subjetividade descritiva em textos literários. Assim, evidenciamos como se tornam claras as diferenças entre os dois exemplos objetivos e os dois exemplos subjetivos: enquanto os primeiros se limitam aos aspectos físicos, externos e diretos, ligados aos indivíduos que descrevem, estes últimos recuperam traços e características externas das personagens e, descrevendo-as sob o olhar individual e criativo dos respectivos narradores, metaforizam-nas, ou seja, revestem as personagens de nova caracterização – crivada pelo olhar particularizado de quem narra.

O “sujeitão” do romance *O coronel e o lobisomem*, corpulento e embrutecido, tem o “braço de arroba – uma peça vistosa e pesadona”: a sua entrada em certo recinto também adquire conotação especial, pois é comparada a um outro sujeito anteriormente descrito, o seu oposto, “um galante de cabelo repartido no meio”. O “sujeitão”, assim, é descrito como um homem de força e prepotência.

Já o “pobre-diabo” d’*O cortiço* de Azevedo, personagem apresentado como sendo velho e maltratado pela vida, de feições duras e nem um pouco apreciáveis, é rapidamente aproximado à imagem de um “abutre”, tão “adunco” é o seu nariz e tão sem lábios a sua boca. Nisso, em suma, reside a força imaginativa desses textos e o elemento profundamente subjetivo das descrições, em tudo díspares das anteriores. E, assim, íamos clareando ainda mais o conceito em nossos encontros, sempre mediados pela leitura de trechos das obras ou por textos inteiros, como veremos ainda nesta seção.

Já no que se refere ao que chamamos acima de descrições estática e dinâmica, dentre os exemplos apresentados, temos os que seguem.

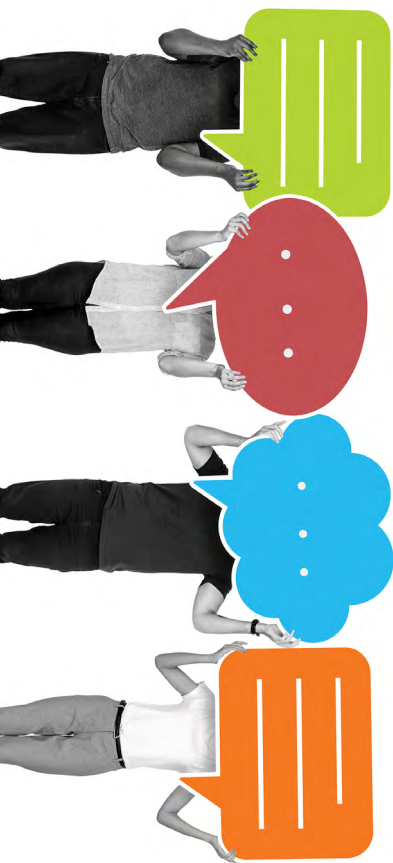
Exemplo de descrição estática, trecho do romance *Solo de clarineta*, de Erico Verissimo (2005): “A pele da cabocla era desse moreno enxuto e parelho das chinesas. Tinha uns olhos graúdos, lustrosos e negros como os cabelos lisos, e um sorriso suave e limpo a animar-lhe o rosto oval de feições delicadas”.

Exemplo de descrição dinâmica, trecho do romance *A viagem maravilhosa*, de Graça Aranha (apud CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 178): “Os sonhos se sacodem, berram... Dentro dos sons movem-se cores vivas, ardentes... Dentro dos sons e das cores, movem-se os cheiros, cheiro de negro... Dentro dos cheiros, o movimento dos tatos violentos, brutais... Tatos, sons, cores, cheiros se fundem em gostos de gengibre...”.

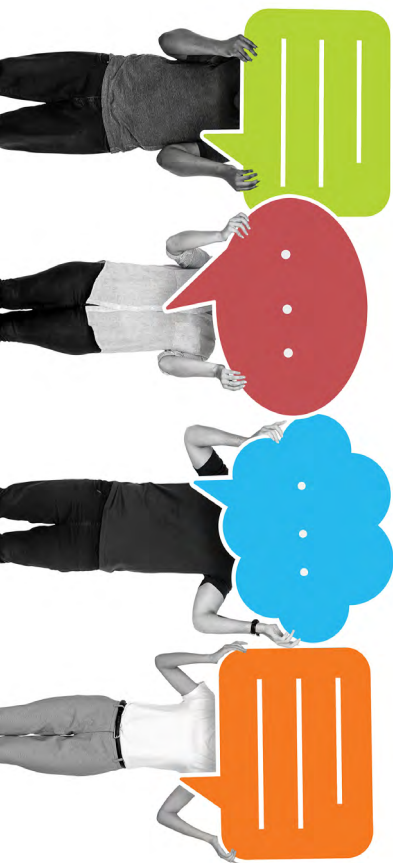
Com tais fragmentos (e outros aqui não citados), compreendemos que a subjetividade está presente tanto na descrição estática quanto na descrição dinâmica. O que as diferencia, contudo, refere-se à própria conceituação latente a cada um dos termos e revelada no modo como elas se constroem na escrita. Ou seja: na descrição estática, apenas as características da personagem se sobrepõem em simbiose com os conteúdos emotivos da imaginação de quem a descreve (seja o narrador, seja um personagem); não há, assim, ideia clara de movimento no que se está descrevendo, mas somente a presença de adjetivos e congêneres, além de comparações ou metáforas ou outras figuras de linguagem.

De outro modo, na comparação dinâmica, além de todos esses componentes tão facilmente encontráveis na descrição estática subjetiva, observamos a fusão de termos e expressões que promovem uma quebra da linearidade descritiva, concretizando a ideia de movimento, em vez de tão somente atribuir adjetivação. Assim, os sonhos além de se “sacudirem e berrarem”, tem, dentro deles, “cores vivas e ardentes que se movem”; e, na sequência, os

SUMÁRIO



SUMÁRIO



sons e a cores possuem “cheiros, cheiro de negro”, que também se movem em “tatos violentos e brutais”; por último, todas as sensações (os cinco sentidos humanos) fundem-se num único, o “gosto” (paladar), que experimenta o sabor do gengibre. O narrador cria, desse modo, uma forma descritiva que se apropria habilmente da *sinestesia*, uma figura de pensamento que consiste em se mesclarem imagens, sensações ou experimentações de naturezas distintas numa só construção textual.

Para finalizar esta etapa, propomos aos estudantes, como atividade, que reescrevessem o seguinte texto, transpondo-o da linguagem objetiva para a linguagem subjetiva:

“A desconhecida cidade é pequena. Não é populosa. Praticamente, todas as pessoas se conhecem. O que há na cidade se resume em praticamente algumas poucas lojas, uma escola grande, uma igreja muito antiga e uma praça muito arborizada”.

Os participantes transformaram o breve trecho em textos maiores, valendo-se das descrições dinâmica e estática, ambas marcadas pelo seu olhar subjetivo.

A seguir, a terceira etapa do plano de trabalho.

3 - Caracterização da personagem:

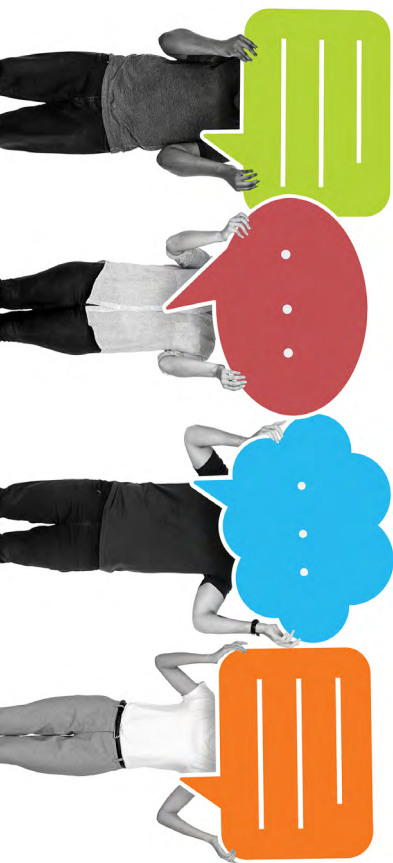
3.1 Perfil – objetividade;

3.2 Ficção e verossimilhança (3ª e 1ª pessoa) – personagem plana;

3.3 Ficção e verossimilhança (1ª e 3ª pessoa) – personagem esférica.

Para um dos tópicos mais centrais, o que aborda a construção da personagem de ficção, optamos por introduzir o tema com a

SUMÁRIO



proposta de leitura (feita em casa) do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis (2015). O destaque para essa escolha recai, entre outras razões, sobre a construção dos perfis de cada uma das personagens ali presentes (plana *versus* esférica) apresentadas pelo narrador. Trata-se de uma narrativa pungente sobre a luta de uma mulher escravizada, fugida e grávida contra um homem cujo ofício é caçar escravos fugidos, e que precisa fazê-lo e com êxito para garantir à esposa o direito de parir e de criarem, juntos, a criança que logo vai nascer, uma vez que estão em grave crise financeira. Assim, chama a atenção o modo como o narrador descreve o estado d’alma de seus personagens, bem como a luta individual destes pela sobrevivência caótica numa periferia capitalista.

Logo depois, propomos a leitura dos contos “Um homem bom é difícil de encontrar” (2018), da autora estadunidense Flannery O’Connor. Esse texto, cada um leu em casa e fez anotações; no encontro seguinte, lemos em grupo e discutimos a construção das personagens, bem como o ritmo original e acelerado com que o enredo é construído – a história de uma família burguesa que sofre um assalto na estrada e, nesse ínterim, cara a cara com os bandidos, encontram-se com a morte numa espécie de julgamento no qual o juiz é ninguém menos que o chefe do bando. As curiosas e inusitadas reações das personagens conferem ao texto um rico material discursivo e linguístico para que se discuta diferentes *personas* que, de um lado, representam a criminalidade e, de outro, a burguesia individualista e de relações precárias, comprometida apenas em preservar o verniz das aparências, garantindo, para usar um clichê, o seu “pirão primeiro”.

Já no seguinte, lemos o conto “Amor” (2016), de Clarice Lispector. Neste, desponta uma narrativa intimista, firmada em lampejos que culminam no fluxo de consciência da personagem central, Ana, uma mulher comum, uma dona de casa que, num dia qualquer, ao voltar das compras e tomar um bonde, depara,

de dentro deste veículo, com um cego num ponto de ônibus. Este, por sua vez, ignorado por todos à sua volta, masca chicletes, e isso é o bastante para que Ana – rompendo com a sua rotina fria e completamente rasa de reflexões, fincada apenas nas obrigações domésticas –, passe em revista tudo isso, vivendo um instante epifânico no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, para onde ela vai desviando-se do caminho de casa. Com a leitura e releitura desse conto, discutimos o modo como a narradora imprime à situação (aparentemente tão prosaica e desprovida de importância) um sentido pleno, por meio do qual se destravará toda uma gama de sensações as mais íntimas no interior da personagem.

Por último, nessa etapa do projeto, lemos o prólogo do romance “As horas” (1999), de Michael Cunningham. Neste livro, o autor resgata a história da brilhante escritora inglesa Virginia Woolf, que, vítima da depressão, suicida-se. Logo no prólogo, temos um encontro com o trágico acontecimento que se abate sobre essa grande ficcionista: ela enche os bolsos do vestido com pedras e atira-se num rio, deixando uma carta de despedida, em seu quarto, para o esposo; este, ao ler o texto, sai desesperado em direção ao local do incidente, mas é já muito tarde. Neste texto inicial, ressalta-se, além da ficcionalização de um acontecimento real, a descrição minuciosa do estado de espírito de uma personagem que não suporta o sofrimento e, como saída, ceifa a própria vida.

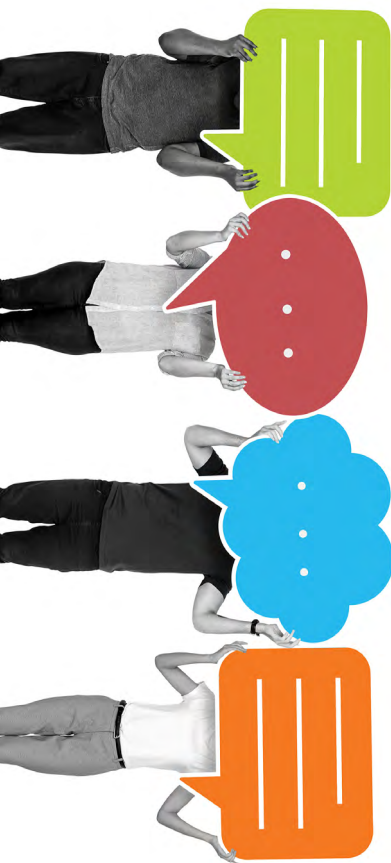
Findas as atividades acima descritas, segue, abaixo, toda a continuação do plano de trabalho, por onde retomaremos, ainda em 2019.

4 - Elementos da narrativa:

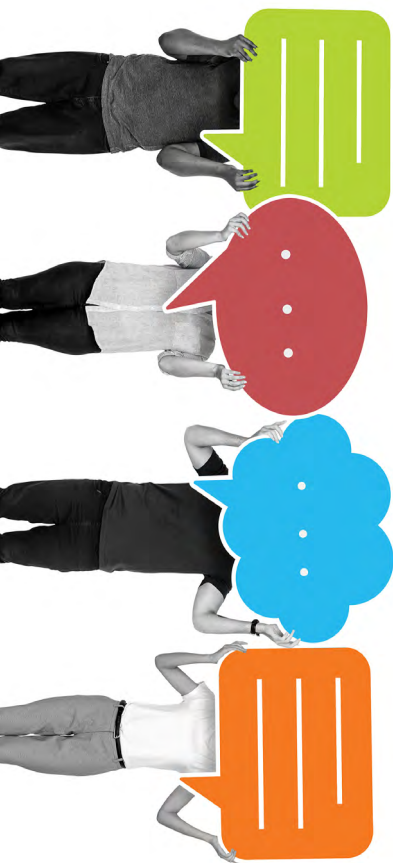
4.1 Enredo – Estrutura (Apresentação, Complicação, Clímax e Desfecho);

4.2 Personagem – Personagem secundário (coadjuvante e adjuvante);

SUMÁRIO



SUMÁRIO



4.3 Personagem – Personagem principal (protagonista e antagonista);

4.4 Tempo cronológico – Narrativa linear (forma clássica);

4.5 Tempo cronológico – Narrativa *in media res*;

4.6 Tempo cronológico – Narrativa fragmentada (forma moderna);

4.7 Tempo psicológico;

4.8 Narrador – Narrador observador;

4.9 Narrador – Narrador personagem (testemunha e protagonista);

4.10 Narrador – Narrador onisciente;

4.11 Narrador – Monólogo interior e fluxo de consciência;

4.12 Espaço – Lugar físico;

4.13 Espaço – Ambiente (“Lugar” social e “Lugar” psicológico).

5 - Discursos:

5.1 Discurso direto;

5.2 Discurso indireto;

5.3 Discurso indireto livre.

6 - A construção da cena / situação / atmosfera:

6.1 Dramática / trágica / angustiante (F. Dostoiévski, Graciliano Ramos, H. Balzac);

6.2 Sombria / fantástica / misteriosa (E. A. Poe; E. T. Hoffmann, Murilo Rubião, G. G. Márquez, F. Kafka);

6.3 Solar / festiva / feliz (Rubem Braga, C. Drummond de Andrade);

6.4 Cômica / sarcástica / irônica / inusitada (Machado de Assis, L. F. Verissimo);

6.5 Maravilhosa / imaginativa (Irmãos Grimm, J. Swift, J. R. R. Tolkien);

6.6 Ficções históricas (Victor Hugo, E. Zola, Eça de Queirós, E. Verissimo);

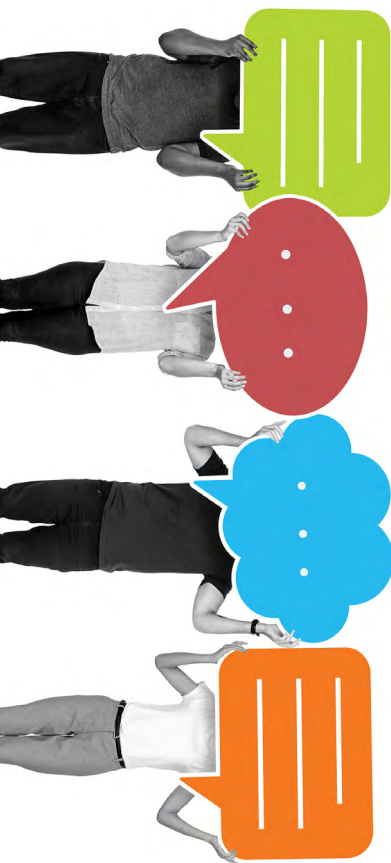
6.7 Monólogo interior / fluxo de consciência / narrativa fragmentada (V. Woolf, C. Lispector, J. Joyce, W. Faulkner).

E assim se encerra o detalhamento do nosso trabalho, exatamente no item a partir do qual prosseguiremos, pois este projeto está em curso e não pretendemos encerrá-lo, mas, sim, atribuir-lhe, na medida em que se desenrola, um caráter de permanente continuidade.

É importante dizer também que o plano não segue uma linha fixa ou rígida, pois a sua matéria é a arte e o seu crivo é a nossa subjetividade, que é sempre incerta e passível de mudanças. Então, o que fazemos é pensar, previamente, textos e formas de trabalho, que, naturalmente, podem mudar conforme a necessidade observada por todos.

Assim é que, no momento, separamos os seguintes textos para a sequência do trabalho: o conto “A cela um” (2017), de Chimamanda G. Adichie; um ensaio do livro “Como ficar sozinho” (2012), de Jonathan Franzen; o conto “Cine privê” (2009), do livro homônimo de Antonio Carlos Viana; o capítulo “Um cinturão” (2011), do livro de memórias “Infância”, de Graciliano Ramos. Desse modo, outras leituras são incluídas ou descartadas na dinâmica dos encontros.

SUMÁRIO



Alguns resultados

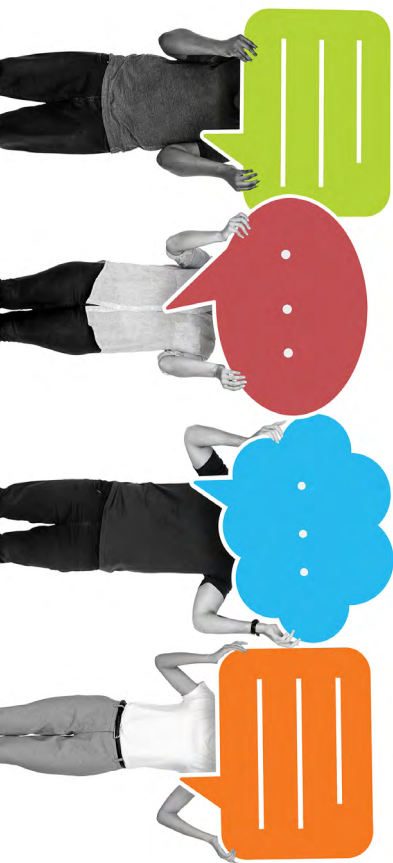
Antes de mais nada, cabe salientar que a participação horizontal de alunos e tutores do Projeto resultou em alto índice de produtividade e sintonia entre professores e alunos, pois tanto uns quanto outros eram “postos à prova” ao serem convidados a realizar os exercícios de escrita propostos, executados e analisados conjuntamente. Uma das atividades mais instigantes consistiu na elaboração de um miniconto em que o enredo resultasse na frase “Com esse dedo, viu?”. Como amostras desse desafio, seguem: textos 1 e 2 (com escritos de duas estudantes).

Além das realizações escritas que ocorreram enquanto atividade do Grupo, tivemos três escritos que foram premiados localmente:

- O conto “Excruciantemente”, escrita por Gabriela Prado – primeiro lugar no concurso do IFMS Aquidauana, no Evento da Semana de Valorização da Vida.
- A crônica “A arte de perceber as entrelinhas”, também escrita por Gabriela Prado – primeiro lugar no Concurso Municipal de Aquidauana, categoria Crônica.
- A crônica “O meu primeiro amor”, escrita por Giovana Baes – segundo lugar no Concurso Municipal de Aquidauana, categoria Crônica.

Com a licença das estudantes autoras, transcrevemos, abaixo, dois textos (infelizmente, apenas dois, por motivo de espaço). O nosso desejo era dar a conhecer aos leitores deste artigo todas as produções até agora escritas por nós – tutores e discentes. Contudo, a limitação de espaço se impõe e, a contragosto, tivemos de fazer escolhas, as quais, diga-se de passagem, não estão determinadas por preferências, mas por adequação, no que diz respeito à acomodação espacial dos textos neste artigo. Contudo,

SUMÁRIO



ao passo em que se der o aprimoramento da escrita, é um objetivo nosso organizar uma antologia que contenha produções literárias de cada um dos participantes do projeto.

Os dois contos a seguir foram produzidos a partir do microconto de Marcelo Mirisola discutido no item 2 (Procedimentos metodológicos: execução do projeto). A atividade proposta aos participantes, e da qual nós, como tutores, também participamos, era escrever um conto maior, tendo como *leitmotiv* o seguinte texto: “Com este dedo, viu?”.

A seguir, texto 1, da aluna Gabriela Prado (4º semestre do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, turno vespertino):

Somnium

Eram 14h43. Apenas mais uma aula de artes na Somnium. Nossa professora de artes, a professora Bolha, pediu que desenhassemos qualquer rosto humano que estivesse fresco em nossa memória.

No mundo da professora Bolha, que era superescrupulosa, todos nós éramos grandes desenhistas, estilo Diego Fazio, e nisso, nos exigia tanto quanto, provavelmente, os professores de Diego deviam exigir, já prevendo seu grande sucesso.

Eu estava tão cansado, mal dormira na noite anterior, fico assistindo TV enquanto espero o sono chegar, e bem, ele parece nunca chegar...

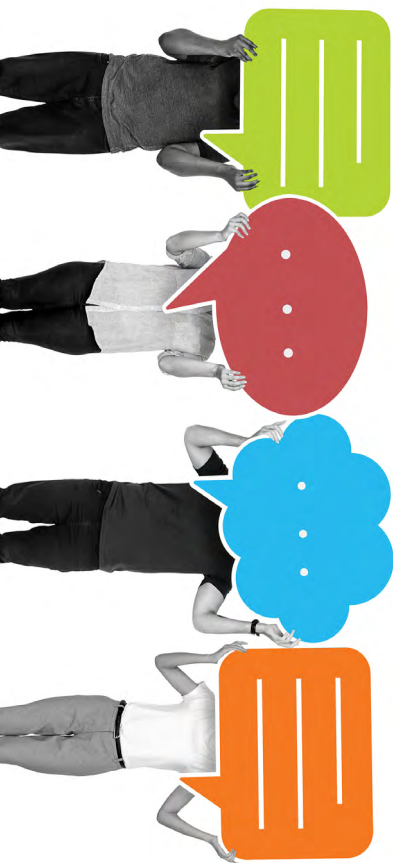
Eu deveria começar a desenhar, teríamos meia hora para que o retrato ficasse brilhando... Ah! Ainda por cima com a seguinte exigência:

– As obras de vocês precisam ser extremamente minuciosas. Quero ver até mesmo rugas e poros saindo desses retratos!

Hora de começar o trabalho... Ah, acho que vou desenhar minha... PUF!

– Muito bem, crianças! Esgotaram-se os 30 minutos, percebam que fui deveras boazinha hoje, dei um minuto e treze segundos a mais, então não venham com desculp... – disse Bolha interrompendo-se bruscamente ao parar ao meu lado. – X! Quem é essa? Que obra

SUMÁRIO



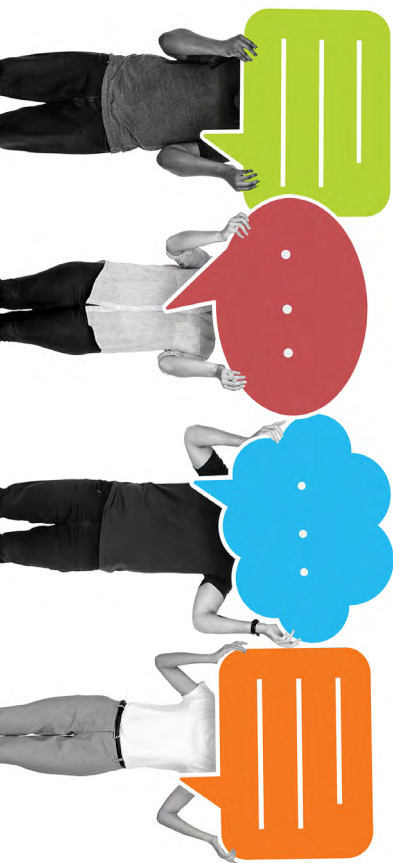
esplêndida! Vejam só, queridos. – falou enquanto ostentava meu retrato para o restante da classe. – Era a isso que eu me referia quando pedi uma excêntrica minudência. Com esse dedo, viu? – Palmas ecoaram pela sala e... PUF!

– X! Eu devo ter cometido o erro de presumir que uma sala de aula é lugar para aprendizado, e não para cochilos.

E foi assim que percebi que não sou o Diego, mas apenas eu, em mais um dia na escola, com o meu sono rotineiro.

Abaixo, texto 2, da aluna Maria Luisa Candia (4º semestre do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, turno vespertino):

SUMÁRIO



Silêncio

De forma despreocupada a mãe andava pela casa. O silêncio imperava pelos corredores, o que era anormal para uma casa com um garotinho de 4 anos e um adolescente de 15.

Ambos os meninos eram barulhentos e estabados. Paulo com seu celular tocando músicas aleatórias por toda a casa e Rafael sendo um completo pestinha, bagunçando a casa com suas brincadeiras. Visando isso, era normal o estranhamento ao silêncio.

A mulher logo começou a procurar pelos filhos, era muito cedo para tudo estar silencioso de tal forma. Será que estariam cansados e estavam dormindo? Ou Paulo teria saído com Rafael sem avisá-la?

A busca feita por ela foi até que pequena, pois resolveu começar pelo quarto de Paulo. Quando ela se aproximou da porta do quarto do garoto, a voz do mais velho se tornou audível, e ela conseguiu ouvir um:

– Com este dedo, viu?

Com a sobranceira arqueada, a mulher abriu a porta em silêncio, queria ver o que Paulo estava ensinando ao pequeno. Quando teve a visão focada nos garotos, percebeu-os de costas para a porta. Ela se aproximou devagar e teve os lábios tomados por um sorriso ao ver o mais velho tentando ensinar o mais novo a ler um pequeno livro infantil.

A felicidade por saber que seu pequeno aprenderia a ler era grande, mas a de saber que o mais velho fez de livre e espontânea vontade se sobressaía de forma arrebatadora. Era bom saber que, se aquela doença a levasse mais cedo, Paulo saberia cuidar de Rafael.

Ao levarmos os nossos textos para o encontro do grupo, nossa tarefa foi ler, um a um, as produções. Em seguida, comentamos sobre o processo de criação, sobre as dificuldades em transformar uma brevíssima narrativa de poucas palavras numa narrativa maior. Observamos como o processo de imaginação é subjetivo e o quanto pode ser criativo, visto que cada um dos participantes apropriou-se do microconto de formas completamente distintas, mas sempre reconstruindo os sentidos do texto-base e dando vazão aos seus conteúdos imaginativos, que se conformam, igualmente, em linguagem própria e, com o aprimoramento e a prática da escrita ao longo do tempo, em linguagem autoral.

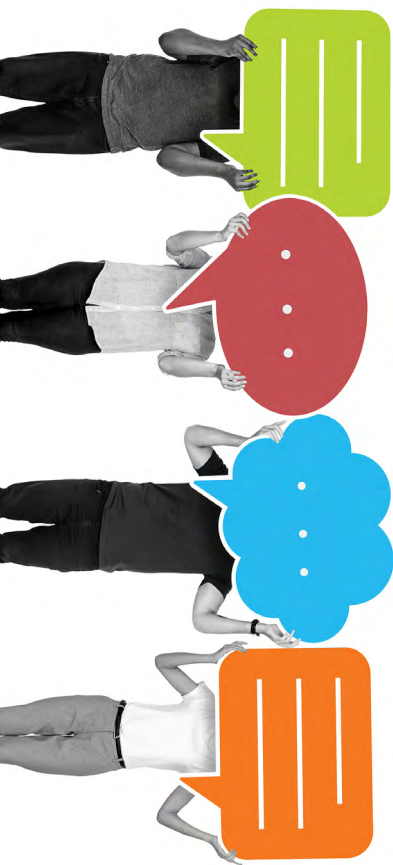
Como observamos, trata-se de um processo de escrita e reescrita de narrativas ficcionais que está apenas no seu começo, e por isso cada texto requer, a seu modo, melhorias em certos aspectos. Os dois textos acima, cada um a seu modo, revelam como as estudantes autoras se posicionaram frente ao mesmo texto e como puderam aplicar alguns dos vários mecanismos da narração em seus pequenos contos.

(Des)Continuidades

Ao término deste texto, gostaríamos de evidenciar a satisfação com que temos realizado o projeto com nossos alunos, cientes das contribuições das atividades para o desenvolvimento da competência leitora e da criatividade na escrita literária.

Além disso, é de se destacar este pensamento sobre a humanização pela literatura, na voz do mestre Antonio Candido, a quem gostaríamos de homenagear:

S U M Á R I O



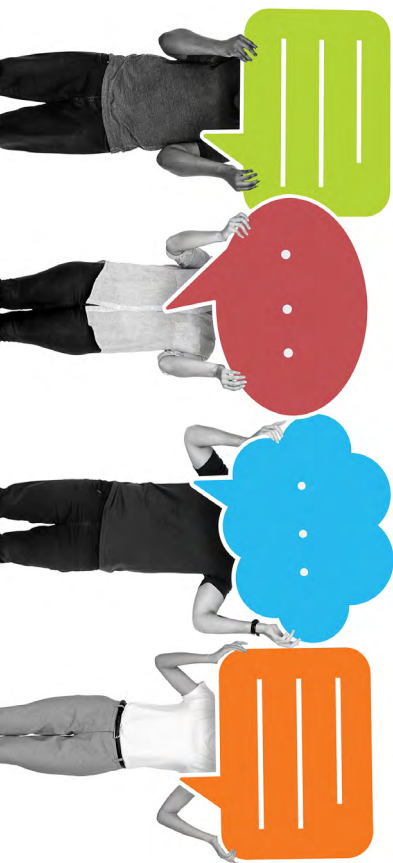
Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Pelo papel imprescindível que desempenhou como professor e crítico literário; pelos livros publicados e pesquisas desenvolvidas; pela interpretação da nossa literatura – decisiva para o pleno desenvolvimento desta no século XX e princípio do século XXI, até o seu falecimento em 2017, Candido e sua incontestável coerência intelectual e política nos motivam, de certo modo, a levar adiante este “Por dentro da ficção”.

Temos vivido, como país, momentos de muita angústia coletiva e a sensação generalizada de insegurança – o Brasil atravessa uma dura e triste conjuntura política e, também por isso, a nossa relação inter-humana se altera, e nem sempre para melhor, nem sempre visando aos interesses coletivos e à fraternidade tão almejada pelos ideais da verdadeira justiça. Nesse sentido, é urgente repensarmos as diversas formas como nos relacionamos em sociedade – aliado a isso, precisamos reelaborar a dor e pensar em formas possíveis de resistência contra um estado de coisas que aponta para a barbárie e dissolve as possibilidades de alteridade mediante as vielas do capitalismo que tudo transforma em mercadoria.

É nessa frincha de reflexões que devemos reerguer o papel da literatura na vida humana, conforme nos orienta Candido: isto é, não aceitaremos que – sob a influência de um modelo desumano de geração de lucro ou de cumprimento da burocracia estatal a serviço do (ultra)neoliberalismo e, em sentido mais estrito, de um modelo tecnicista de ensino – a arte (a Literatura) seja relegada ao esquecimento.

SUMÁRIO



Pelo contrário.

Será nela que aprofundaremos a nossa “quota de humanidade”, sem a qual a vida, com seus dramas e sonhos e desafios, nem seria possível.

Referências

ADICHIE, C. G. *A ceca um*. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Edipro, 2011.

ASSIS, M. de. Pai contra mãe. _____. *Obra Completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 2015.

AUSTEN, J. *Orgulho e preconceito*. (Título original: *Pride and Prejudice*). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

AZEVEDO, A. *O cortiço*. São Paulo: Panda Books, 2017.

BARTHES, R. *O prazer do texto*. (Título original: *Le plaisir du texte*). 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRAIT, B. *A personagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CARVALHO, J. C. de. *O coronel e o lobisomem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

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

_____. A personagem do romance. In: CANDIDO, A. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

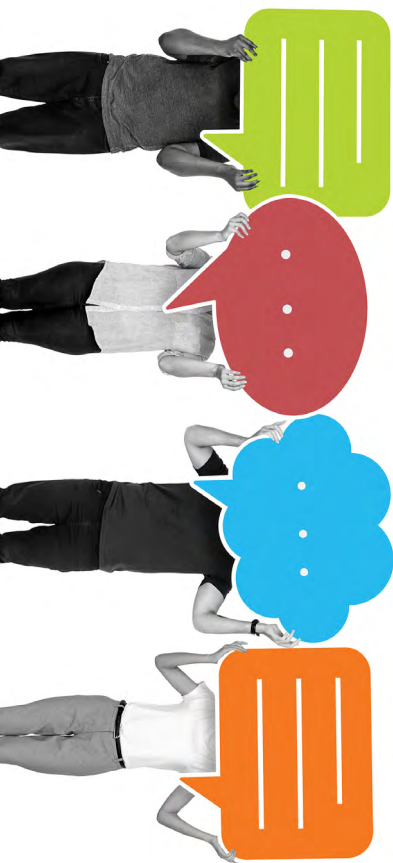
CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2013.

CHIAPPINI, L. *O foco narrativo*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

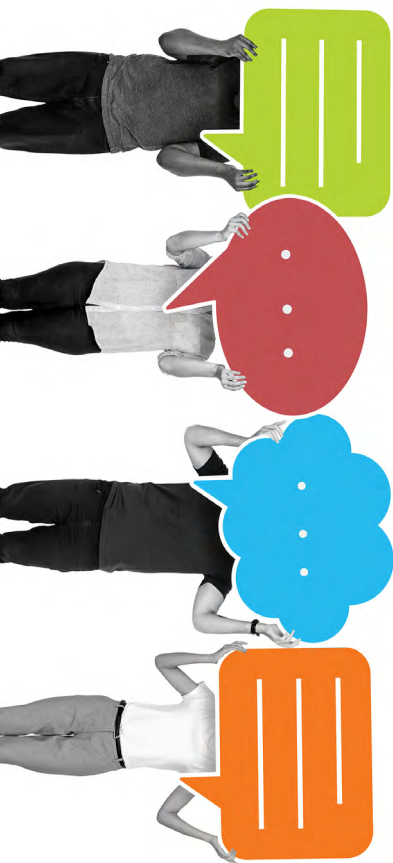
CUNNINGHAM, M. *As horas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FRANZEN, J. *Como ficar sozinho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

S U M Á R I O



SUMÁRIO



FREIRE, M. *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

GANCHÓ, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LISPECTOR, C. Amor. In: *Todos os Contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MIRISOLA, M. Com este dedo, viu?. In: FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

NUNES, B. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

O'CONNOR, F. *Um homem bom é difícil de encontrar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

RAMOS, G. Cinturão. In: _____. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VERISSIMO, E. *Solo de clarineta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VIANA, A. C. Cine privé. In: _____. *Cine privé*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

VIGNA, E. Mais um caso de violência choca a cidade. In: FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

ZAVALA, L. *Diez razones para olvidar "El dinosaurio" de Monterroso*. Centro Virtual Cervantes. 2004. Disponível em: <<https://cvc.cervantes.es/ACTCULT/monterroso/acerca/zavala.htm>> . Acesso em: 06/04/2019.

5

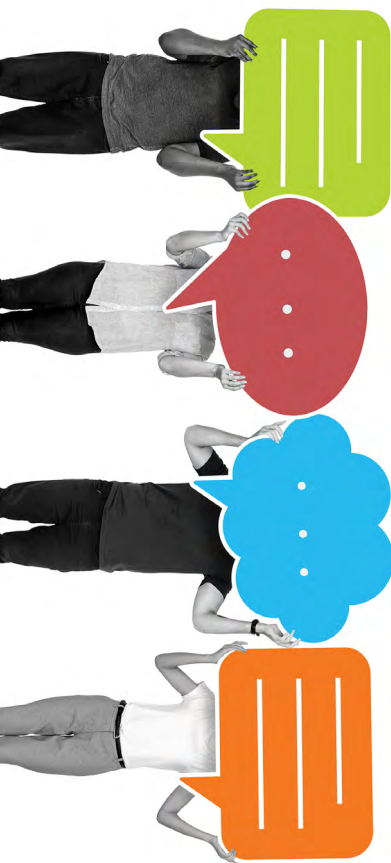
Danúbia Barros Cordeiro Cabral
Kléber José Clemente dos Santos

PROJETO *IFNEWS*: Jornal Virtual Estudantil do IFRN Campus Parelhas

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.117-136



SUMÁRIO



Resumo: O projeto IFNews – Jornal dos alunos do IFRN *Campus* Parelhas objetiva, através da rede social *Facebook*, a confecção virtual de um periódico informativo por alunos e servidores do IFRN-Parelhas. Envolve atividades como criação, diagramação, produção de textos jornalísticos e literários, fotografia e vídeos, objetivando sobretudo potencializar as aptidões dos discentes relativas à leitura e à escrita, às artes, ao debate e à reflexão crítica sobre aspectos do seu cotidiano social e educacional. O projeto tem uma duração de quatro bimestres, seguindo o calendário escolar da instituição.

Palavras-chave: IFNews. Jornal estudantil. Leitura. Escrita. Gêneros jornalísticos.

Introdução

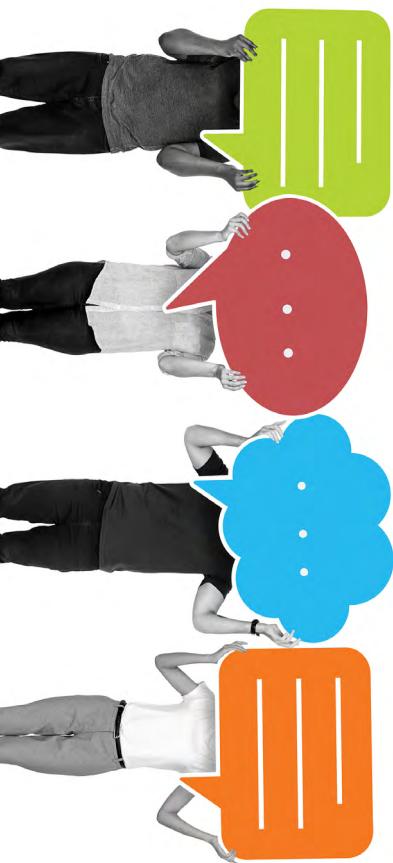
Quando se fala em leitura e produção textual logo se percebe o grande índice de resistência, em especial pelos alunos da educação básica, isso porque se trata de uma tarefa que exige concentração, vontade, dedicação, esforço e, principalmente, persistência na busca do conhecimento. Vale salientar que o ato de ler não se resume à decodificação de letras ou palavras. Assim como, a produção textual não se trata de um emaranhado de palavras descontextualizadas. Assim, ambos os processos (de leitura e de escrita) visam à construção de sentidos.

Escrever e ler são duas habilidades diferentes, mas que devem ser conduzidas paralelamente. Entretanto, é mais comum observar uma maior ênfase ao processo de escrita do que de leitura, isso porque, no contexto escolar, é mais fácil o professor avaliar um aluno a partir de seus erros e acertos numa produção escrita; o que se torna inviável quando um aluno lê.

Para tanto, a escola atua como espaço privilegiado, uma vez que promove o contato com a leitura, a produção e a análise de textos diversos. Contudo, habilitar-se como leitor e escritor não depende apenas das oportunidades de acesso a livros ou textos, mas está sim, relacionado à qualidade das interações com aquele que intermedeia os encontros com esses materiais, bem como, com as situações em que esses processos acontecem. Assim, faz-se necessário que o professor e a escola estejam preparados para o desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e análise textual, para que o aluno possa encontrar, nesse ambiente, terreno fértil para suas práticas linguísticas.

Desse modo, o objetivo desse projeto consiste em manter e desenvolver um espaço de escrita, leitura e reflexão para o

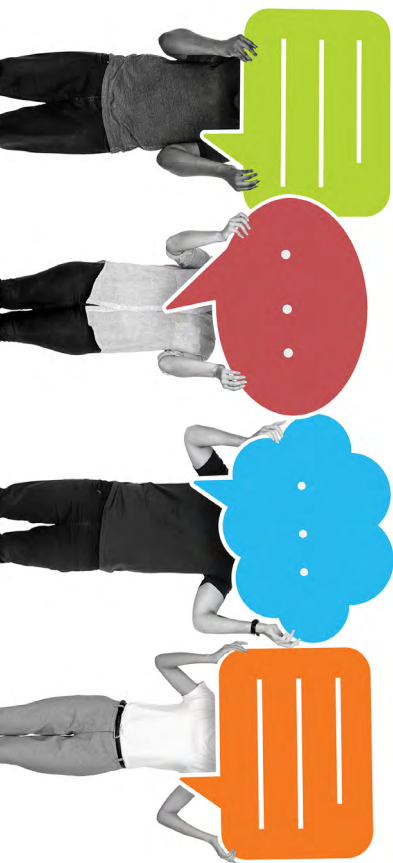
SUMÁRIO



desenvolvimento das potencialidades comunicativas, artísticas e culturais dos alunos do IFRN-Parelhas, envolvendo práticas sociais de uso da linguagem escrita formal.

Para tanto, a metodologia empregada se organiza da seguinte forma: 1) Estudo bibliográfico sobre o uso do jornal na sala de aula; 2) Pesquisa com dados coletados pelos alunos do IFRN-Parelhas; 3) Reuniões em que serão postas em discussão as pautas de cada semana/bimestre; 4) Entrevistas a serem realizadas pelos alunos; 5) Captações fotográficas a serem realizadas pelos alunos e servidores voluntários; 6) Produção de textos (notícias, reportagem, artigos e outros) para publicação no jornal.

SUMÁRIO



Fundamentação teórica

Na contemporaneidade, a educação sinaliza cada vez mais a necessidade de utilização de recursos e técnicas que instiguem o educando a uma participação mais abrangente e significativa na sociedade como portador de uma visão crítica em relação às questões fundamentais de sua própria existência.

Neste contexto, o ambiente escolar deve adotar estratégias metodológicas que assegurem um ambiente de ensino-aprendizado dinâmico, em que seja possível incorporar os códigos e linguagens condizentes com o universo de comunicação dos jovens e da sociedade em que estão inseridos.

Sobre isso, Moran (2000, p. 12) diz que:

O foco da aprendizagem é a busca da informação significativa, da pesquisa, o desenvolvimento de projetos e não predominantemente a transmissão de conteúdos específicos. As aulas se estruturam em projetos e em conteúdos. A Internet está se tornando uma mídia fundamental para a pesquisa. O acesso instantâneo a portais de busca, a disponibilização de artigos ordenados por palavras-chave

facilitaram em muito o acesso às informações necessárias. Nunca como até agora professores, alunos e todos os cidadãos possuíram a riqueza, variedade e acessibilidade de milhões de páginas WEB de qualquer lugar, a qualquer momento e, em geral, de forma gratuita.

Assim é que a elaboração virtual de um jornal no âmbito escolar contribui, de forma efetiva, para a criação de um ambiente de interação, ao mesmo tempo que propicia o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual por parte dos alunos e sua formação em diversas e significativas situações de aprendizagem.

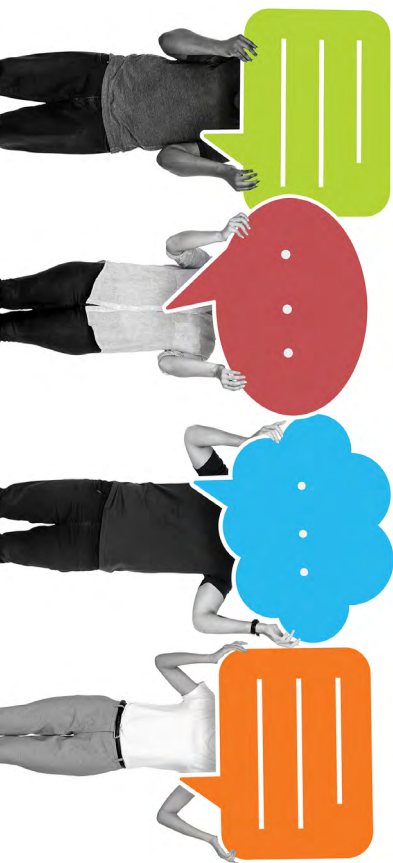
A elaboração de um veículo informativo criado e gerido com a participação de discentes atende, portanto, às necessidades de registro das principais atividades desenvolvidas no campus e na comunidade, bem como de criar um âmbito propício à exposição e ao embate de ideias e de atividades artístico-culturais.

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Para tanto, é importante o desenvolvimento de competências específicas a fim de desenvolver as mais diversas habilidades nos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio tratam dessa questão da seguinte forma:

As competências leitoras e habilidades [...] permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa [...] busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. (PCNEM, 2003, p. 55)

Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento como, por exemplo, o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, já que a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, desenvolve

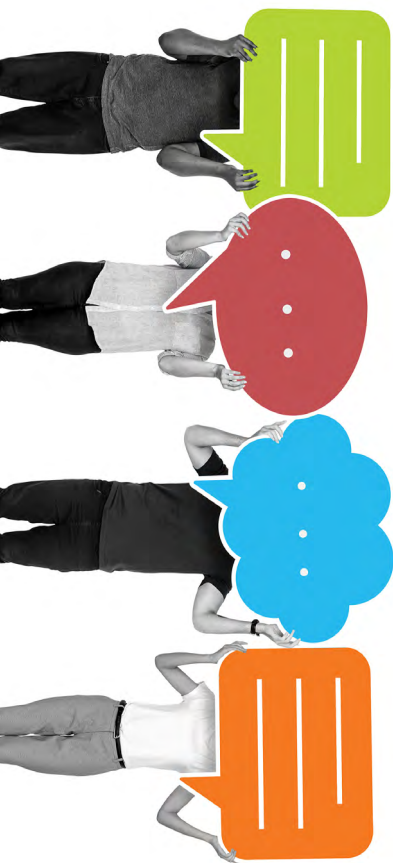
SUMÁRIO



a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário, possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam.

O trabalho com a produção do jornal na escola, mesmo em uma versão virtual, possibilita a experimentação de vários gêneros textuais, por parte dos alunos e de toda a comunidade acadêmica, através da leitura e interpretação, bem como da produção de textos, em situações reais de uso da linguagem. Isso porque o jornal se apresenta como um suporte de comunicação aberto, uma vez que todos têm acesso à variedade de informações nele veiculadas, sendo um material de leitura bastante acessível às pessoas.

SUMÁRIO



Faria (2003, p. 11), ressalta que:

O jornal é também uma fonte primária de informação, espelha muitos valores e se torna um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação.

Gêneros como a notícia, a reportagem, a crônica, o editorial, o anúncio, por exemplo, são produzidos pelos estudantes com finalidades que extrapolam o âmbito da sala de aula. Hamze (2013) afirma que inserir o trabalho com o jornal no âmbito da escola traz à tona uma reflexão sobre novas práticas de leitura e produção textual, apresentando resultados satisfatórios, já que proporciona aos novos leitores o acesso a um recurso que estimula o prazer de ler e escrever.

O uso do jornal na escola atende a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois as matérias tratadas servem de base para o desenvolvimento dos temas transversais, trabalhando-se, por exemplo, a questão da ética e da cidadania nos enfoques e tendências, que dão aos fatos e notícias. Ensina-se através do jornal, a leitura, a interpretação dos assuntos tratados sob um prisma reflexivo e crítico, propiciando aos alunos a oportunidade de se inserir no mundo através de uma janela de papel. (HAMZE, 2013, p.1)

Nessa perspectiva, os alunos assumem a condição de autores de textos reais, que terão um público amplo, dentro e fora da escola, fugindo do artificialismo que, muitas vezes, envolve as atividades de produção textual na sala de aula. De acordo com Cortella (2007, p. 20) “Um dos melhores caminhos para iniciar uma viagem até a informação e ao conhecimento é o jornal. Isso ocorre porque o jornal fala do presente, daquilo que as pessoas vivem”.

Em outras palavras, o jornal constitui uma ferramenta muito eficiente para conectar os estudantes, através das habilidades de leitura e escrita, ao mundo que os cerca, gerando informação e conhecimento em múltiplas dimensões. Além de viabilizar um olhar crítico sobre a sociedade, possibilita o compartilhamento de experiências estéticas, através de textos artísticos como o poema e a crônica.

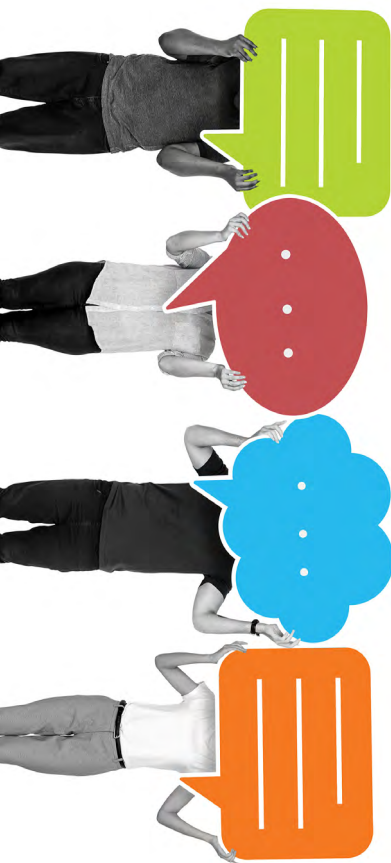
Nesse sentido, “O jornal é um meio eficaz de convidar o aluno a uma leitura prazerosa, sendo uma porta de entrada para o conhecimento, a cultura, a ciência, a religião”, como sugere Cortella (2007, p. 23).

Portanto, é através de um trabalho de leitura e de produção textual com base em diversos textos/gêneros/discursos no meio social, que os educandos irão, passo a passo, construindo sua autonomia, adquirindo noções éticas como respeito a si mesmo e ao outro, solidariedade, valores morais e autoconfiança.

Execução do Projeto Jornal Virtual IFNEWS

A equipe do Jornal IFnews era composta pela Professora Danúbia Barros Cordeiro Cabral (coordenadora) e o Professor Kléber José Clemente dos Santos, os quais atuavam na divisão e no direcionamento das atividades do projeto, revisão dos textos

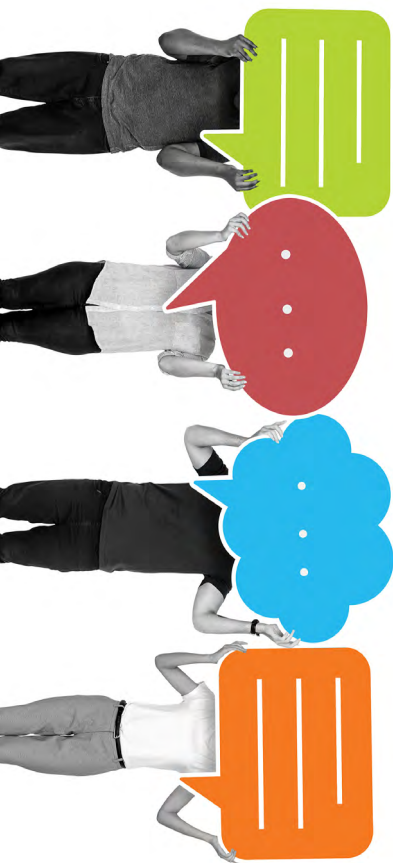
SUMÁRIO



produzidos pelos alunos e sua publicação na internet através de página criada no *Facebook*. O corpo discente era composto, a princípio de 11 alunos voluntários e 1 aluno bolsista, mas ao longo da realização das atividades, ficaram mais atuantes apenas 4 discentes.

No processo de execução do projeto procuramos avaliar os seguintes aspectos: a) a capacidade criativa dos estudantes; b) o desenvolvimento das habilidades técnicas e linguísticas; c) o aperfeiçoamento no domínio da norma culta da língua portuguesa; d) as habilidades com os diversos gêneros jornalísticos; e) a disposição ao debate respeitoso sobre questões, principalmente, coletivas; f) a postura ética na formulação dos textos e na abordagem das questões noticiadas; g) o empenho e pontualidade na realização das atividades, no cumprimento das tarefas dentro dos prazos estabelecidos; h) a capacidade de trabalhar em equipe.

SUMÁRIO



Capa do jornal

Figura 1: Capa do jornal IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/?modal=composer¬if_id=1541079453557403¬if_t=aymt_upsell_tip&ref=notif

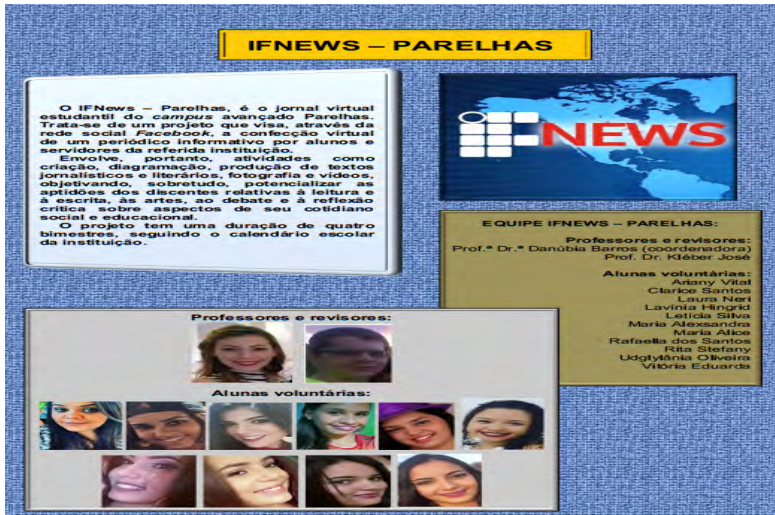
Figura 2: Capa do jornal IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/?modal=composer¬if_id=1541079453557403¬if_t=aymt_upsell_tip&ref=notif

Equipe do projeto

Figura 3: Publicação da equipe do projeto do Jornal IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1568489733163631/?type=3&theater>

Sobre as publicações no Jornal Virtual IFNews

As publicações versaram sobre:

- Notícias

Figura 4: Notícias publicadas no IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1565317196814218/?type=3&theater>>

Figura 5: Notícias publicadas no IFNEWS no Facebook

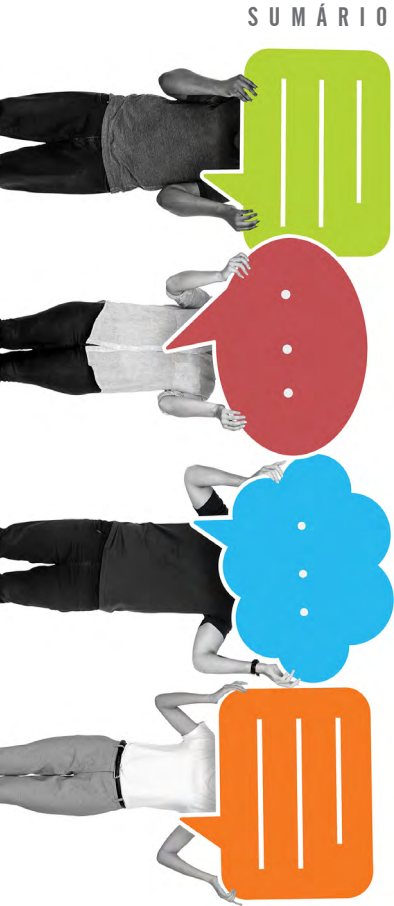


Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1565317196814218/?type=3&theater>>

Figura 6: Nota publicadas no IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1580024732010131/?type=3&theater>>



• Produções literárias

Figura 7: Produções publicadas no IFNEWS no Facebook

SUMÁRIO



PENSAMENTOS POÉTICOS DA JUNVENTUDE



Mesmo enclausurada dentro de um espectro luminoso, onde a luminescência cega meus olhos ociosos, enxergo o medo que espreita sob os púberes sentimentos juvenis. Lá fora, a escuridão se esconde atrás de um sol escaldante, tornando sorumbáticos aqueles que outrora foram imaculados corações infantis.

Sinto o pesar em cada gesto despretenso, uma alegria pútrida em cada indolência imatura, a dor se instala através de lágrimas tão irrelevantes quanto às ocasiões que as levaram a cair. Observar tantas discrepâncias e culpa em imberbes adolescentes não seria uma amargura acrimônia? Porém mesmo o mais sábio entre os homens não poderia conter o ceticismo escrupuloso que aflige a alma humana, perpassando meu coração como uma flecha corrompida por perversidade e medo degradantes.

Entre a multidão, espero ver uma redenção épica e arrebatadora; mas perdida no meio de tantos corpos, posso ver meus próprios lapsos de culpa e inexistência, e de uma forma perturbadoramente contrária percebo que sou mais um par sem dupla entre um milhão de outros.

Todos possuem uma verdade irrevogável, acreditando ter uma habilidade ou característica que os defere dos demais, quando a impossível compreensão de que somos assim como os outros, subordinados por instintos humanos errôneos, nos atinge, percebemos que a linha entre o bem e mal é tanto tênue quanto passível de travessias. Ora, a maldade está no âmago da raça humana desde os primórdios, logo, os sentimentos angelicais imaculados são superestimados, pois o que nos define são muito mais nossas escolhas do que o momento de inércia ideológica que nos perpassam de tempos em tempos, quando esquecemos por um instante ímpar que somos “civilizados” e não animais controlados pela natureza humana.

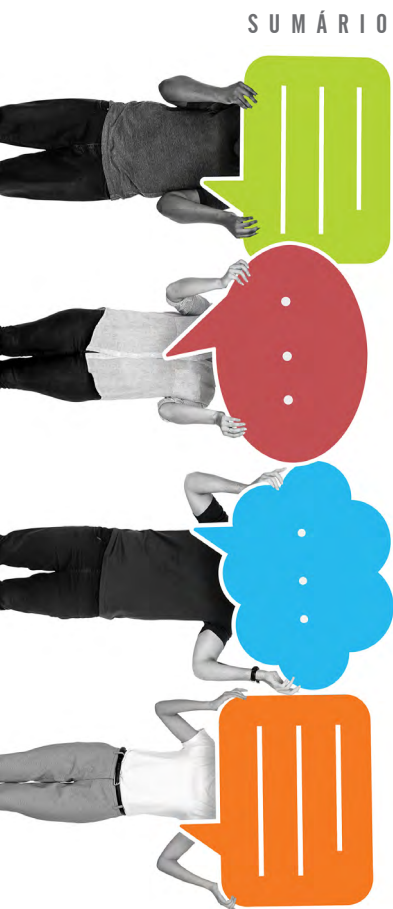
Autora: Letícia Silva, 2º ano de Mineração.



Letícia

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1565324203480184/?type=3&theater>

Figura 8: Produções publicadas no IFNEWS no Facebook



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1565324203480184/?type=3&theater>

• Divulgação

Figura 9: Divulgações publicadas no IFNEWS no Facebook

ELEIÇÕES PARA O GRÊMIO ESTUDANTIL

Divulgado edital da Comissão Eleitoral que irá escolher chapa representante para o Grêmio Estudantil José Ernesto Filho.

A comissão eleitoral do IFRN Campus Avançado Parelhas torna público nesta segunda-feira 12/06, o edital para inscrição dos candidatos ao Grêmio Estudantil do campus.

As inscrições das chapas estão abertas a partir da publicação do edital (12/06) e seguirão até às 17:00 horas da quarta-feira (14/06).

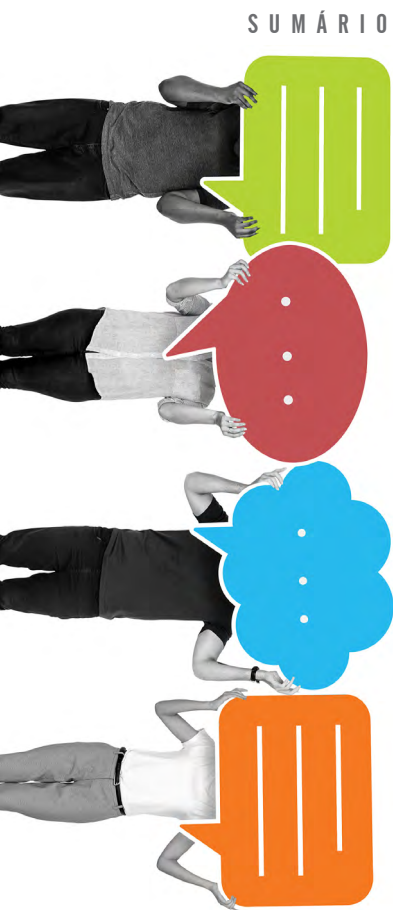
Após esse período, estará liberada a realização das campanhas de acordo com as regras propostas no edital.

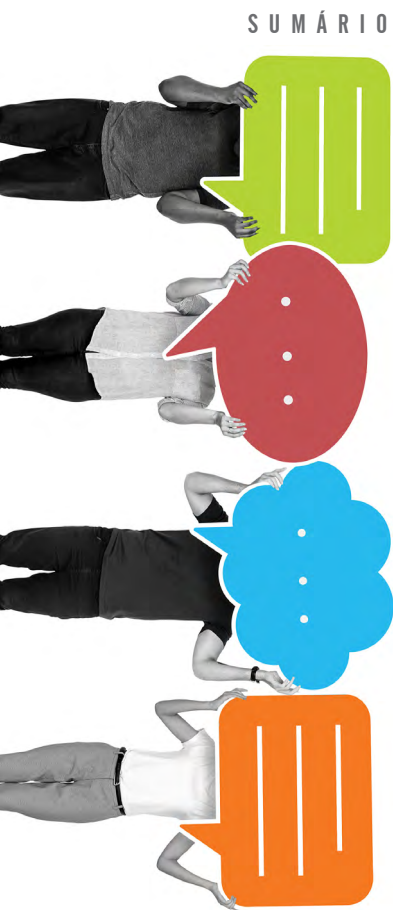
Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1542251742454097/?type=3&theater>>

A Comissão Eleitoral do Grêmio Estudantil

**Texto: Raíella Santos
Revisão: Danúbia Barros**

Figura 10: Divulgações publicadas no IFNEWS no Facebook.





ELEIÇÕES PARA O GRÊMIO ESTUDANTIL

Divulgado edital da Comissão Eleitoral que irá escolher chapa representante para o Grêmio Estudantil José Ernesto Filho.

A comissão eleitoral do IFRN Campus Avançado Parelhas torna público nesta segunda-feira 12/06, o edital para inscrição dos candidatos ao Grêmio Estudantil do campus.

As inscrições das chapas estão abertas a partir da publicação do edital (12/06) e seguirão até às 17:00 horas da quarta-feira (14/06).

Após esse período, estará liberada a realização das campanhas de acordo com as regras propostas no edital.

A Comissão Eleitoral do Grêmio Estudantil

Texto: Rafaelle Santos
Revisão: Danúbia Barros

IFNews - Parelhas
Publicado por Dani Barros [?]
Página curta · 13 de junho de 2017 ·

Adicionar uma descrição

Marcar foto Adicionar lo... Editar

96 Pessoas alcançadas 14 Envolvidos **Impulsionar publicação**

Você, Joanielson Lima, Felipe Souza e outra pessoa

Curtir Comentar Compartilhar

Escreva um comentário...

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1542251742454097/?type=3&theater>>

- Dicas

Figura 11: Dicas de temas para redação publicadas no IFNEWS no Facebook

ENEM 2017: FIQUE LIGADO EM POSSÍVEIS TEMAS!

Tema: Internação compulsória dos dependentes químicos da Cracolândia – qual a pedra no meu do caminho?

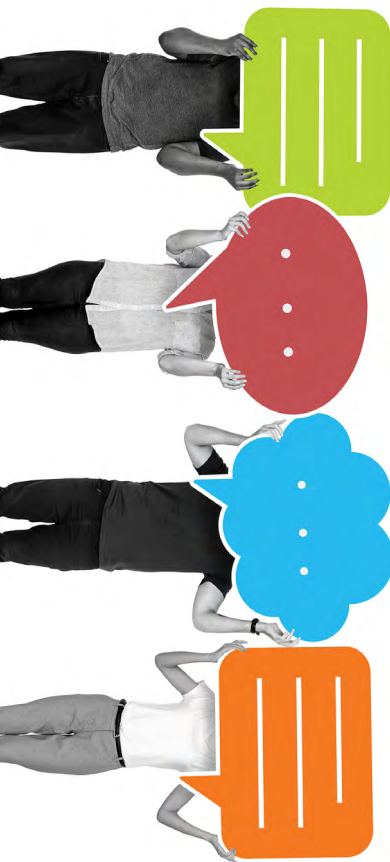
Em recentes notícias, a Cracolândia da capital paulista tem ganhado total atenção, em razão de uma ação da polícia tendo em vista conter o tráfico de drogas no local. Esse ato resultou em uma polêmica envolvendo um debate entre o município e o Ministério Público. A disputa foi gerada no fato de que a prefeitura de São Paulo pediu autorização à Justiça para que os dependentes químicos fossem internados em uma clínica, onde receberiam atendimento. Contra essa atitude, o Ministério Público interveio e reagiu ao processo, de modo que seria de uma maneira compulsória e isso não era adequado.



Manifestação de moradores e comerciantes da região da Luz em São Paulo contra as ações promovidas pela Prefeitura e o Governo do Estado na Cracolândia. (Fonte: Banco de redações UOL)

Texto: Laura Neri
Revisão: Danúbia Barros
Fonte de pesquisa: Banco de redações UOL

SUMÁRIO



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelas/photos/a.1041935995819010/1541299799215958/?type=3&theater>

Figura 12: Dicas de temas para redação publicadas no IFNEWS no Facebook

ENEM 2017: FIQUE LIGADO EM POSSÍVEIS TEMAS!

Tema: Internação compulsória dos dependentes químicos da Cracolândia – qual a pedra no meu do caminho?

Em recentes notícias, a Cracolândia da capital paulista tem ganhado total atenção, em razão de uma ação da polícia tendo em vista conter o tráfico de drogas no local. Esse ato resultou em uma polêmica envolvendo um debate entre o município e o Ministério Público. A disputa foi gerada no fato de que a prefeitura de São Paulo pediu autorização à Justiça para que os dependentes químicos fossem internados em uma clínica, onde receberiam atendimento. Contra essa atitude, o Ministério Público interveio e reagiu ao processo, de modo que seria de uma maneira compulsória e isso não era adequado.



Manifestação de moradores e comerciantes da região da Luz em São Paulo contra as ações promovidas pela Prefeitura e o Governo do Estado na Cracolândia. (Fonte: Banco de redações UOL)

Texto: Laura Neri
Revisão: Daniella Barros
Fonte de pesquisa: Banco de redações UOL

IFNews - Parelhas

Publicado por Dani Barros [?]
Página curtida · 12 de junho de 2017 · Editado

Sobre possíveis temas para redação do ENEM.
Laura Neri

90 Pessoas alcançadas

18 Envolvidos

Impulsionar publicação

5 Curtir

Comentar

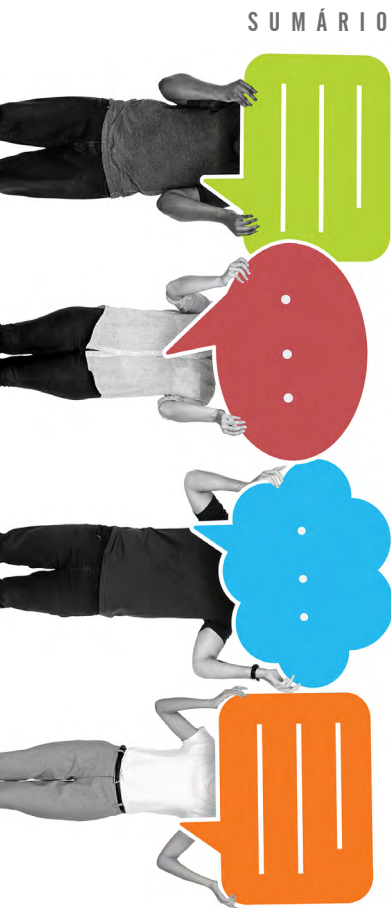
Compartilhar

Escreva um comentário...

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/jornalvirtual.ifrn.parelhas/photos/a.1041935995819010/1541299799215958/?type=3&theater>

Como se pode observar, procuramos despertar o interesse para a produção de diferentes gêneros textuais com viés jornalístico, tratando dos mais variados assuntos, a fim de dinamizar as produções e incentivar o acesso do público interno e externo. Para tanto, os alunos se dividiram por temáticas: notícias de acontecimentos no campus, notícias externas, eventos esportivos, dicas para o ENEM, textos literários, fotografias, promoção e divulgação de eventos, saúde, beleza, etc.

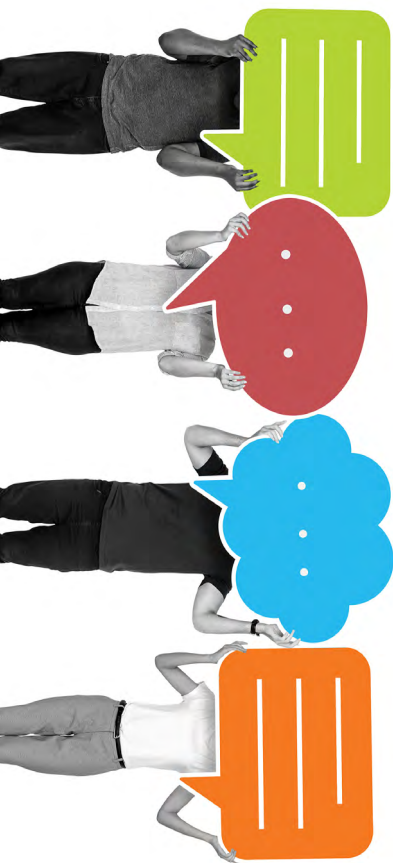
No que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências, a experiência com o projeto IFNews nos mostrou que o trabalho com o jornal permite, principalmente, o estímulo à leitura crítica de mundo e à produção textual adequada ao contexto



de produção. Por isso, faz-se necessário acreditar nos benefícios que esse tipo de mídia traz para o universo acadêmico, quer seja com relação aos conteúdos teóricos, quer seja aos conhecimentos cotidianos e a interação interpessoal.

O fato de o jornal ser virtual ajudou na divulgação das publicações, atingindo inclusive o público externo ao IFRN, já que diversos moradores da cidade de Parelhas e regiões circunvizinhas acessavam a página do IFNews. Essa realidade estimulava ainda mais os alunos participantes do projeto a alimentarem a página com os mais variados gêneros jornalísticos.

SUMÁRIO



Considerações finais e resultados alcançados

A execução desse projeto nos faz concluir que para trabalhar a leitura e a escrita de maneira significativa no contexto acadêmico é preciso levar em consideração a realidade em que o educando está inserido, bem como lançar mão de instrumentos que despertem o envolvimento dos alunos nessas práticas. Assim, é importante que os sujeitos envolvidos (professor-aluno) não se prendam apenas a textos predeterminados pelo sistema educacional, ou seja, livros didáticos, apostilas, slides com que tragam teorias prontas e fechadas e desconectados com a realidade do aluno.

É preciso que o aluno seja estimulado a ler e fazer da leitura um meio de interação, formação de opinião e criticidade. Nesse sentido, o projeto com o jornal se apresentou como uma excelente opção, um recurso de ensino capaz de aliar teoria e prática, promovendo diferentes formas de ler, escrever, criar e se expressar, além de fazer parte da realidade social do aluno e promover o contato com um público externo.

A fim de que a escola se torne um espaço de aprendizagens significativas, a busca por novas possibilidades e abordagens metodológicas de atividades criativas se torna urgente, visando atingir um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo. Assim, o projeto IFNews – Jornal dos alunos do IFRN *Campus Parelhas* proporcionou uma experiência interessante sobre a produção de um jornal no âmbito escolar.

Um primeiro aspecto relevante a se destacar diz respeito às dificuldades: a) houve uma impossibilidade de produzir a versão impressa do jornal por falta de recursos financeiro; e b) houve uma grande quantidade de alunos interessados em participar do projeto no início, mas que se dispersaram no decorrer do processo.

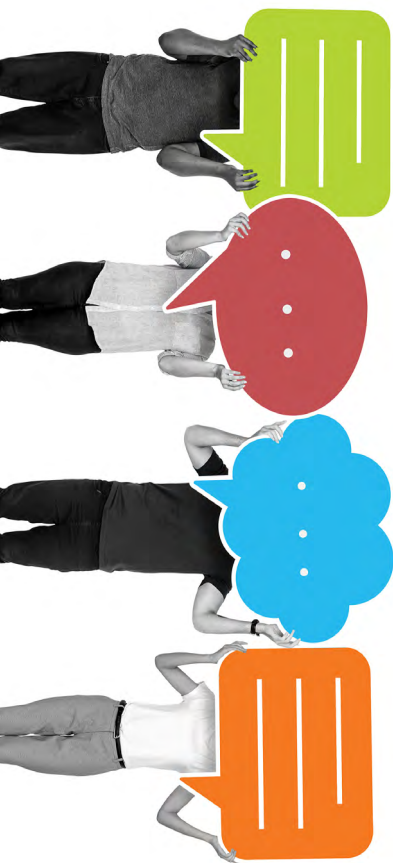
Um outro aspecto importante diz respeito ao uso da rede social *Facebook* como canal de publicação das notícias e outros textos produzidos no projeto. Essa rede social indica, por exemplo, quantas pessoas foram alcançadas em cada publicação na página do jornal.

Por fim, os resultados alcançados foram: a) O envolvimento da comunidade acadêmica na elaboração e no consumo do periódico IFNews; b) A divulgação das atividades desenvolvidas no IFRN para comunidade de Parelhas e regiões circunvizinhas. c) O desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, em linguagem padrão, por parte dos alunos voluntários. d) Divulgação do projeto com publicação de um relato de experiência através de artigo acadêmico em capítulo de livro.

Referências

CORTELLA, M. S. O Professor e a Leitura do Jornal. In: SILVA, E. T. da. (Org.) *O jornal na vida do Professor e no Trabalho Docente*. São Paulo. Global: campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, 2007.

SUMÁRIO



FARIA, M. A. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

FREINET, C. *O jornal Escolar: temas pedagógicos*. Lisboa: Estampa, 1974.

HAMZE, A. *O uso do jornal na sala de aula*. Canal do Educador, 2013.

Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/jornal-salaaula.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

_____. *O uso do jornal na sala de aula*. Canal do Educador, 2013.

Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/jornal-salaaula.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

HERR, N. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

IJUIM, J. K. *Jornal escolar e vivências humanas: roteiro de viagem*. Bauru: EDUSC; Campo Grande: UFMS, 2005.

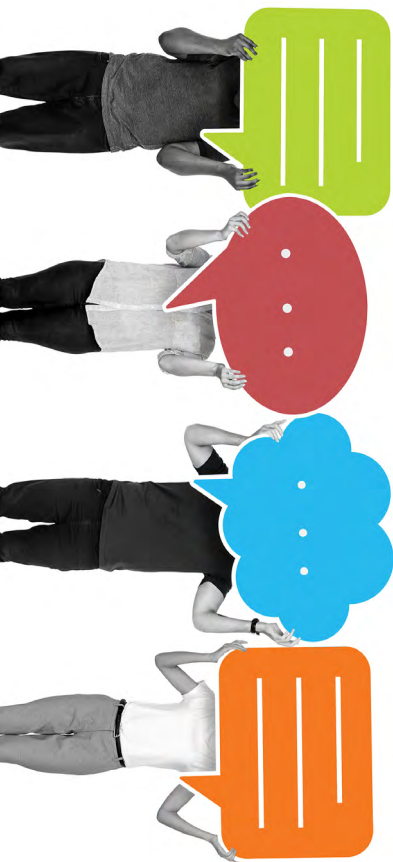
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, M. A; MASSETO, M. T.; MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediações pedagógicas*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PAVANI, C.; JUNQUER, Â.; CORTEZ, E. *Jornal: uma abertura para a educação*. Campinas: Papirus, 2007.

TREVISAN, M. de L. L. et al. *O trabalho com jornal na sala de aula: da informação jornalística à opinião esclarecida*. Maringá: UEM, 1997.

SUMÁRIO



6

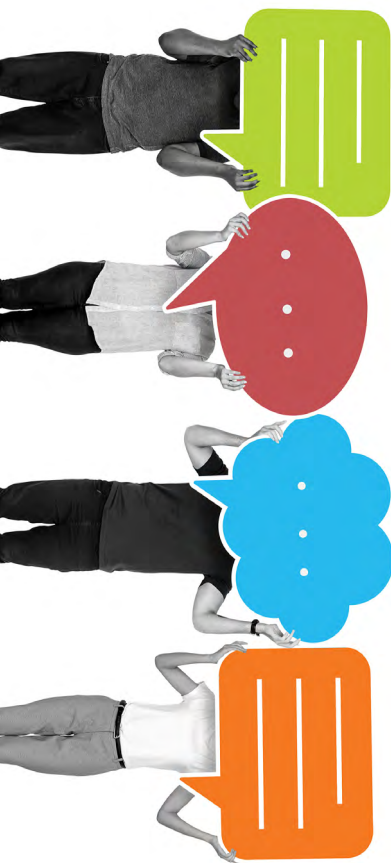
Carla Richter
Julia Larré

CLUBE DE DEBATES: a argumentação colaborativa na (re)construção de significados compartilhados

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.137-150



SUMÁRIO



Resumo: O presente relato discute um projeto de extensão realizado no Instituto Federal da Paraíba, campus Monteiro. Fruto do edital de extensão nº 001/2017 – Probexc, o projeto teve como objetivo principal criar o primeiro clube de debates do IFPB *Campus* Monteiro. A proposta era oferecer à comunidade acadêmica local um lócus para se desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos em práticas democráticas envolvendo questões sociais, políticas e culturais, partindo do universo de referências dos discentes, da sua visão de mundo, dos seus valores axiológicos e das suas ideologias.

Palavras-chave: Argumentação. Argumentação escolar. Debates.

Introdução

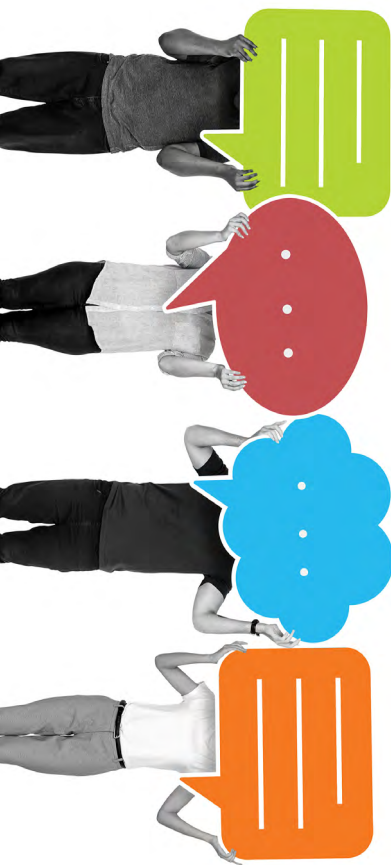
Ancorado nos estudos sobre argumentação escolar (LEITÃO & DAMIANOVIC, 2011; LIBERALI, 2013; LIBERALI; DAMIANOVIC; NININ; MATEUS & GUERRA, 2016) à luz de uma perspectiva dialógica da argumentação, o projeto de extensão “clube de debates”, focaliza o trabalho sobre ensinar a argumentar por meio da prática argumentativa num *campus* que é um espaço social, político e, sobretudo, multicultural onde os discentes constroem sua identidade enquanto cidadãos e aprendem a se reposicionar socialmente. A ideia era fazer do clube de debates um espaço dialógico pautado na abertura, na colaboração e na valorização das diferenças, voltado à produção compartilhada de significados.

O contexto do projeto

O IFPB campus Monteiro está localizado na microrregião do Cariri Ocidental Paraibano e fica a cerca de 319 km da capital João Pessoa. O campus oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação a alunos do próprio município e de cidades e vilarejos vizinhos, como: Sumé, Prata, Zabelê, Congo, Serra Branca, entre outras.

O projeto contou com a participação de alunos do próprio campus, bem como estudantes de uma escola estadual da região. A equipe do projeto era formada por docentes de Inglês, Espanhol, História e Libras, além de técnicos administrativos, psicólogo, monitores voluntários e um aluno bolsista. Foram realizados encontros mensais com a equipe executora do projeto para a definição de atividades e a seleção de recursos didáticos. O clube de debates contou com a participação de vinte e cinco alunos no

SUMÁRIO



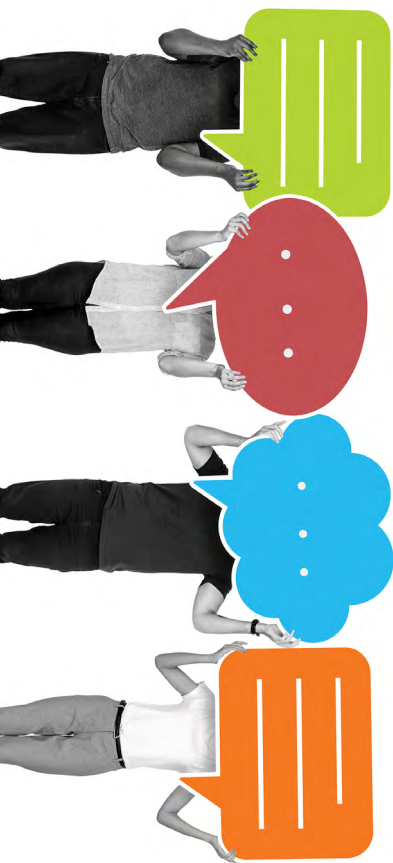
total. As atividades aconteciam sempre às terças-feiras, das 14 às 16h. O projeto teve a duração de seis meses e teve uma carga horária de 56 horas. Para cada mês foram estabelecidas metas planejadas pela equipe extensionista e avaliadas pelo coordenador de extensão do campus. Cada meta teve a duração de um mês.

A importância da argumentação como diálogo

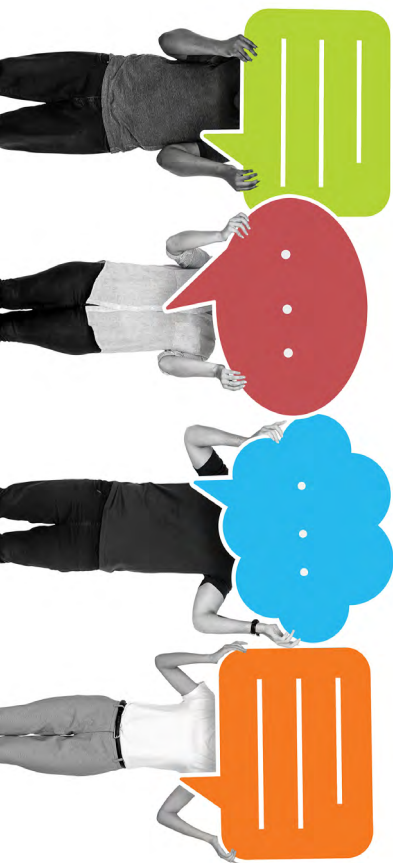
Os estudos sobre a argumentação no contexto escolar (LEITÃO & DAMIANOVIC, 2011; LIBERALI, 2013; LIBERALI, DAMIANOVIC, NININ, MATEUS & GUERRA, 2016) têm despertado o interesse de educadores preocupados em oferecer aos seus alunos práticas de ensino pautadas na abertura, na democracia e na construção compartilhada de significados. A argumentação em sala de aula também é fundamental para a formação de alunos cidadãos que lutam por mudar suas condições de vida por meio de uma participação mais ativa em sociedade questionando e ressignificando seu papel social no mundo. Os sujeitos são também responsáveis por estabelecerem mudanças no seu contexto e na sociedade de maneira geral e essa capacidade de reconstrução de uma realidade funciona como uma mola propulsora que os impulsiona a sonhar e a desejar mudar suas condições de vida.

A argumentação surge a partir de um conflito ou uma situação controversa. Frequentemente precisamos argumentar para termos nossos pontos de vista aceitos pelo outro e nessa arena de vozes por vezes dissonantes, é comum, sobretudo na esfera acadêmica, o aluno ter a sua fala “apagada” pela voz do professor. Isso ocorre quando, por exemplo, o discurso de autoridade se sobrepõe ao discurso internamente persuasivo e o professor impõe ao aluno um saber cristalizado, que deve ser assimilado como o único possível. No discurso da autoridade (BAKHTIN, 1993), a

SUMÁRIO



SUMÁRIO



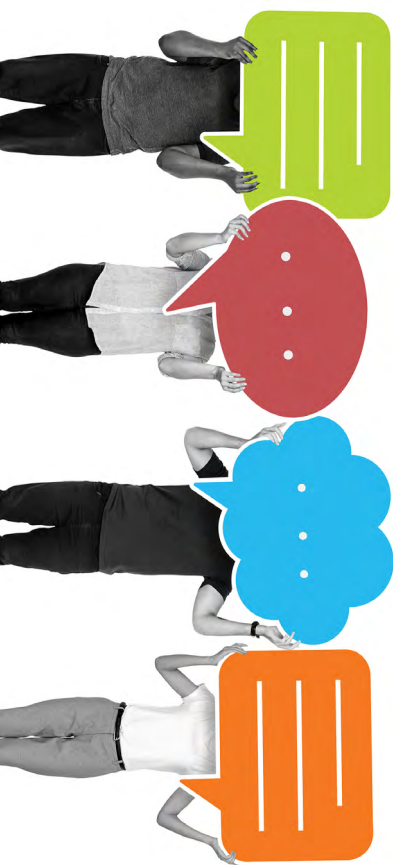
participação do sujeito na atividade argumentativa é marcada por um viés dialogicamente contrativo, isto é, não há margem para a discussão e os enunciados funcionam como um “bloqueio à entrada de novos posicionamentos”. O discurso de autoridade, como o próprio nome sugere é monológico e, na visão bakhtiniana indivisível. Não há espaço para questionamentos, pois o discurso é tido como absoluto.

Já no discurso internamente persuasivo, a interação entre os sujeitos funciona como um convite à interação, permitindo que o aluno se engaje na discussão com vistas à construção do conhecimento. A multiplicidade de vozes e a exposição de diferentes pontos de vista no jogo dialético, desvelam um novo movimento discursivo que, por sua vez, desencadeará o processo de construção colaborativa de conhecimento. A palavra do outro vai se tornando parte do todo e é assim que o sujeito vai ressignificar o que está sendo aprendido. Nesse caso, o discurso é polifônico (BAKHTIN, 2005), as vozes são equipolentes, ou seja, têm valor pleno, são igualmente importantes, nenhuma voz se sobrepõe à outra.

Nesse tipo de discurso, em que há o embate de vozes em que pontos de vista são apresentados, revisitados e transformados, os alunos vão aos poucos percebendo que os discursos, por serem interdependentes, estão sempre sendo (re)construídos. Segundo Bakhtin (2004, p. 117): “A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Existe uma incompletude natural do discurso e a palavra de um, somente está completa juntamente com a palavra do outro.

Dentro de um campo tão vasto quanto os estudos sobre a argumentação é preciso deixar claro para o leitor a natureza epistemológica que constitui o projeto focal. Mateus (2013, p. 13)

SUMÁRIO



com base em EMMEL et al. (1996) e NAGDA et al. (2013) apresentou uma síntese de diferentes linhas de estudo da argumentação. A primeira, vê a argumentação como um debate. É combativa e apresenta dois lados opostos tentando encontrar “furos” na fala do outro. De cunho contrativo, defende o próprio posicionamento como sendo o melhor, sem levar em conta os demais. Sendo assim, não admite outras possibilidades de resposta, apenas uma, podendo inclusive desqualificar ou ofender outros participantes que venham questioná-la.

A segunda, argumentação como discussão, é conceitual, diferentes pontos de vista contribuem para a formação de verdades coletivas, os sujeitos ouvem e apresentam argumentos para formar um todo intelectual. Nessa perspectiva, todos os argumentos são válidos desde que contribuam para o esclarecimento de questões, no entanto, não há uma articulação entre eles. As opiniões dos sujeitos são valorizadas se, e somente se forem certas, claras, inteligentes e polidas. Segundo essa ótica, basta que a maioria concorde para que se chegue a uma conclusão, é possível valer-se do voto como forma de decisão também.

Já a argumentação como diálogo, a linha que seguimos no referido projeto, tem uma natureza essencialmente colaborativa. Ouve-se para compreender e encontrar pontos em comum. Por ter um caráter dialógico expansivo, na argumentação como diálogo, enunciados novos são bem-vindos, pois eles criam nos sujeitos uma atitude de mente aberta e provocam uma reflexão acerca dos próprios posicionamentos. Todos os participantes têm partes de respostas e juntos podem encontrar soluções para um determinado problema.

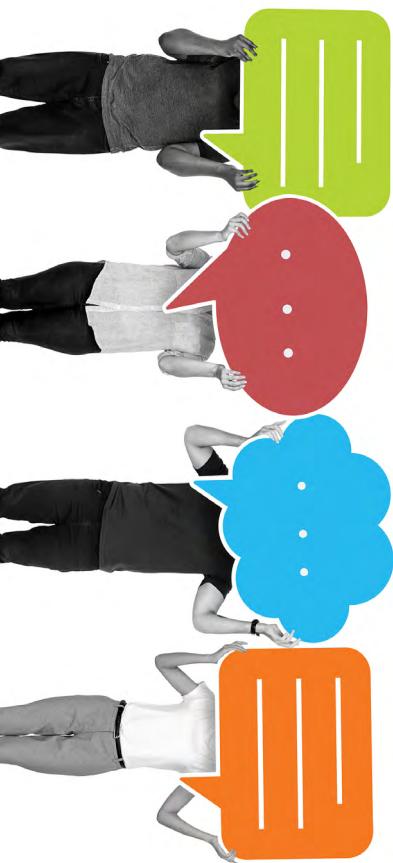
O importante, na visão da argumentação como diálogo, não é vencer o debate, mas sim, partilhar o conhecimento, construir o saber com o outro e entender que é justamente nos processos

de interação social que o sujeito desenvolve a aprendizagem. A linguagem vai mediar a interação e vai possibilitar novos modos de agir e de pensar em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Vygotsky (1934/2001) diz que o outro desempenha um papel importantíssimo nesse processo. Sobre esse ponto, o autor russo chama a atenção para a questão da zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que é a distância entre o ser e o tornar-se. Em outras palavras, cada indivíduo tem um desenvolvimento real sobre o que ele é capaz de fazer sozinho e um desenvolvimento potencial sobre o que ele pode fazer com o outro e é justamente nesse espaço que as intervenções colaborativas ganham força. A argumentação como diálogo tem uma relação direta com a ZPD. As diversas vozes que circundam o debate, além da negociação de sentidos fazem com que os sujeitos viam “parceiros de um jogo” (BRAIT, 2001, p.193) na busca de um novo conhecimento que será compartilhado por todos os participantes. Nesse jogo, os sujeitos caminham por trilhas de incertezas, navegam por mares nunca dantes navegados, numa viagem marcada por conflitos, mas também pela expansão de ideias que “fortalecem a potência de agir de cada um e permitem ir além das capacidades individuais” (LIBERALI, 2013, p. 108).

Essa perspectiva respeita todos os participantes e procura não ofender ou desqualificar ninguém, logo, a argumentação colaborativa, envolve alguns princípios importantes, como: escuta, confiança, partilha, receptividade, responsividade e mutualidade. Esses elementos devem estar presentes no movimento argumentativo e todos os envolvidos no processo devem estar cientes do respeito e do cuidado com o outro. Sobre esse assunto, Mateus (2016, p. 40) afirma que: “Sem cuidado, não há escuta, sem escuta, não há diálogo, sem diálogo, não há crítica e sem pensamento crítico não há protagonismo, sem protagonismo, não há transformação e comprometimento social”.

SUMÁRIO



A escola, dentro dessa visão deve ser um lócus seguro, democrático e plural que respeita a diversidade ideológica e a singularidade de cada indivíduo e lhes dá a chance de questionar, criticar e explorar novos significados dentro e fora de sala de aula na direção de um novo agir linguístico. E é exatamente assim que o campus Monteiro quer ser lembrado pelos alunos: como um lugar democrático, acolhedor, que respeita as diferenças e contribui para a formação de cidadãos éticos, justos e comprometidos consigo mesmo, com o outro e com o mundo (MATEUS, 2016).

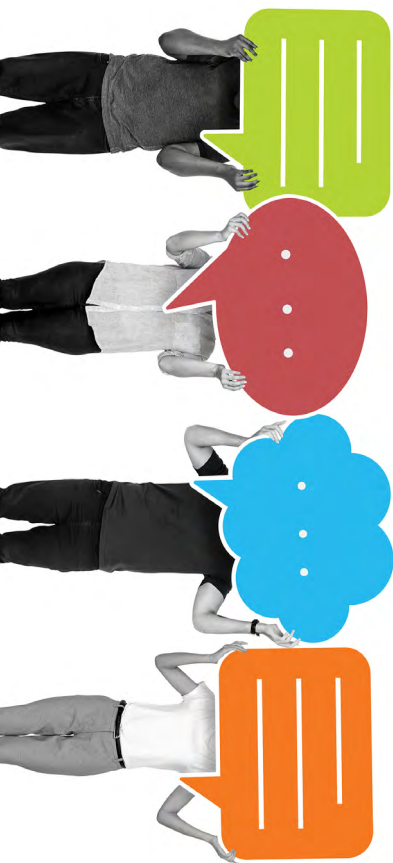
O debate

No âmbito acadêmico, o debate tem sido criticado por algumas razões, como: atitude negativa ou pouco respeitosa com o outro, atitudes de mente fechada para novos posicionamentos sobre o assunto e defesa de pressupostos como verdades absolutas, falta de abertura para a revisão de pontos de vista, atitude pouco colaborativa na resolução do conflito, tendência a ver o debate como disputa, criando assim, um clima pouco amigável junto aos debatedores, pouca abertura para o diálogo e para a (re)construção do conhecimento.

Com o intuito de evitar esses aspectos negativos, explicamos que os debates em sala envolveriam algumas questões como: responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, mutualidade e interdependência (NININ, 2013, p. 65).

A responsividade indica que todos devem assumir uma postura responsiva ativa no sentido de assumir uma postura discursiva ativa, seja em forma de ação ou de reflexão. A deliberação indica que os debatedores devem apresentar argumentos e contra argumentos bem fundamentados nos debates e devem manter-se firmes a eles até que encontrem razões que justifiquem uma mudança de

SUMÁRIO

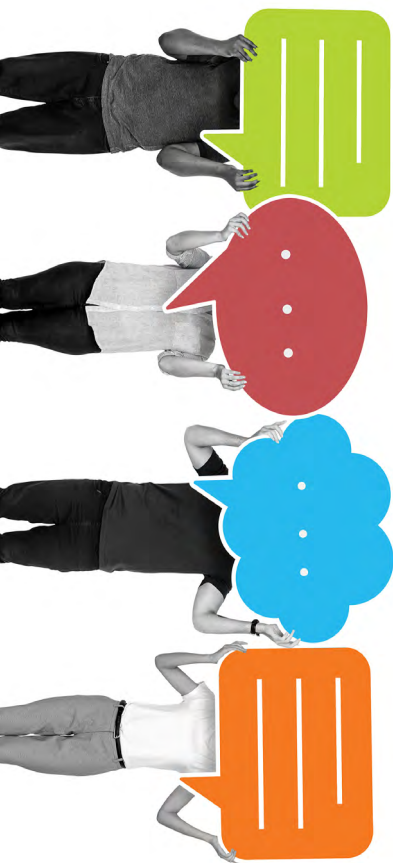


ponto de vista. O princípio da alteridade desenvolve a capacidade de colocar-se no lugar do outro, valorizando-o e respeitando as diferenças entre os sujeitos. A humildade e o cuidado servem para mostrar que cada um deve deixar de lado o posicionamento pessoal, para pensar mais no bem comum. A mutualidade faz com que os sujeitos percebam que todos têm o direito de ouvir e de se expressar livremente. A interdependência mostra aos sujeitos a necessidade de sermos entrelaçados pelo outro para podermos ser quem somos no mundo em que vivemos.

O debate crítico

O modelo de debate adotado no projeto de extensão é o debate crítico (LEITÃO & DAMIANOVIC, 2011). Esse modelo de debate é composto de quatro etapas: a primeira, que é a etapa de confrontação, isto é, um ponto de vista é apresentado e é colocado em xeque. A segunda etapa é a abertura. Nessa fase, um grupo de alunos será chamado de “os protagonistas” e outro grupo será composto por “antagonistas”. Os primeiros defendem um ponto de vista, enquanto os segundos contra-atacam. A terceira etapa é a da argumentação *per se*. A quarta e última etapa é a da conclusão ou fechamento em que os sujeitos (no caso deste projeto de extensão, os professores) decidem se a disputa foi ou não resolvida, se os argumentos eram válidos, se houve a justificativa de pontos de vista. O objetivo do fechamento não é estabelecer quem ganhou/perdeu, e sim observar quem apresentou as melhores soluções para a resolução do conflito (FUENTES, 2011), além de examinar quem melhor refletiu criticamente acerca dos argumentos e contra argumentos apresentados, revendo os próprios posicionamentos e, ocasionalmente transformando-os.

S U M Á R I O



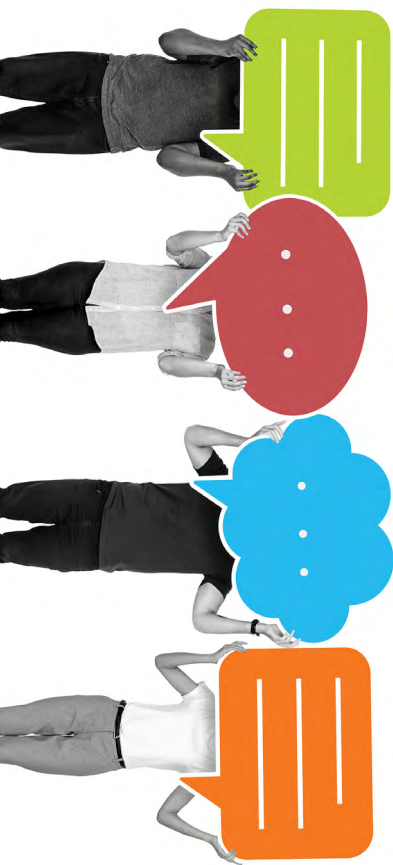
No início, os alunos não tinham a obrigação de defender ou refutar um determinado ponto de vista. Cada um era livre para debater de maneira espontânea, segundo seus valores axiológicos.

A partir da quinta meta, os debates passaram a ser fechados (FUENTES, 2011). Isto é, cada bancada ou grupo deveria restringir a sua opinião ao que foi previamente combinado. Os alunos foram divididos em três bancadas. Uma bancada ficava responsável pela investigação do tema, outra pelos argumentos a favor daquele tema e a terceira e última concentrava-se em buscar argumentos contra o assunto em questão. Embora todos devessem ler e pesquisar sobre o assunto do debate, era a bancada de investigação que apresentava, no dia do debate, informações relevantes sobre o tema mediante pesquisa prévia. Havia também um júri, formado por servidores do campus (todos membros do projeto) que julgava o debate como um todo, levando em consideração o grupo que apresentou os melhores argumentos e justificativas razoáveis para o tema discutido.

As metas do projeto

As atividades da primeira meta restringiram-se às ações de divulgação e à organização do projeto. Sendo assim, elaboramos a ficha de inscrição, confeccionamos cartazes, visitamos a Escola Estadual José Leite, apresentamos a proposta à direção e fizemos a primeira reunião com os discentes e servidores para discutirmos a pauta do primeiro mês. Ficou decidido que no primeiro encontro, os próprios alunos escolheriam os temas a serem debatidos em sala. A escolha da escola se deu pelo fato dela trabalhar com alunos de ensino médio, nosso público-alvo. No total, foram vinte e cinco alunos selecionados, sendo quinze da Escola Estadual José Leite e dez do campus focal. A seleção foi feita via formulário eletrônico e por ordem de inscrição.

SUMÁRIO



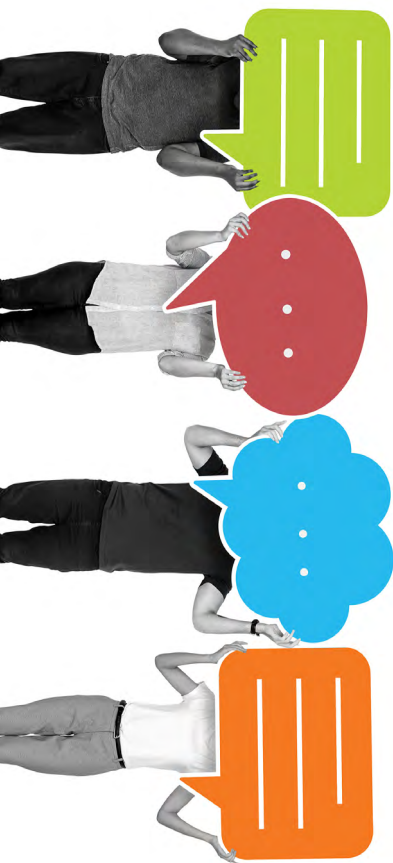
A segunda meta teve como objetivo principal explicar aos alunos o que era um debate pautado na argumentação como diálogo. Salientamos a importância do colaborar como um processo de interação social mediatizado pela linguagem em que todos devem ouvir e ser ouvidos de “maneira honesta e aberta, valorizando perspectivas diferentes e respeitando-as” (MATEUS, 2013, p. 9).

A terceira meta visava a apresentação do tópico: “As (muitas) formas de se argumentar em um debate: Argumentação como debate, como discussão ou como diálogo?” A ideia era que os alunos percebessem que no clube de debates, a argumentação era usada não para convencer o outro, mas para construir conhecimento com o outro.

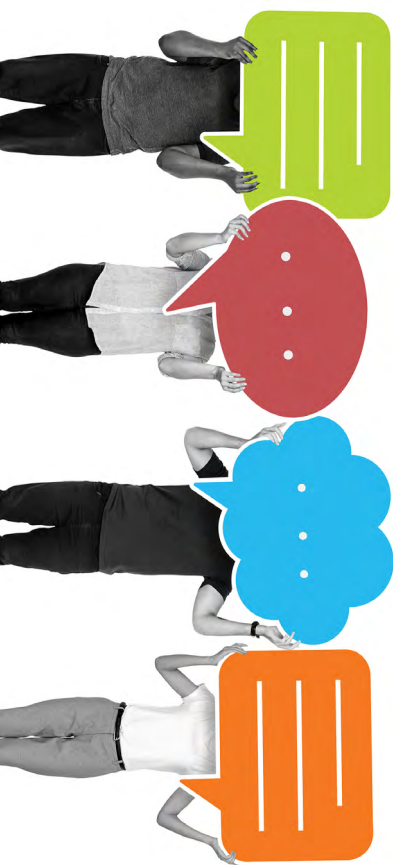
Foi feita a exibição do filme “O grande desafio” para que os alunos observassem melhor as etapas do debate (a etapa de confrontação em que é apresentado um ponto de vista para dar início ao debate, as regras, a etapa da argumentação e a conclusão (LEITÃO & DAMIANOVIC, 2011). Aproveitando o filme, apresentamos alguns conceitos chave de argumentação e mostramos alguns exemplos da linguagem argumentativa em debates. Elencamos vários temas sugeridos pelos alunos e sorteamos os temas que seriam debatidos no encontro seguinte: “A legalização da maconha nos países desenvolvidos”, “A homofobia” e a “Intolerância religiosa nas escolas”.

A quarta meta envolveu a seleção de material de pesquisa sobre os temas escolhidos para os debates. Os alunos foram divididos em grupos e cada bancada deu início à preparação dos seus argumentos para os debates dos temas supracitados. Os alunos passaram aproximadamente uma semana pesquisando para, em seguida, realizar o debate.

SUMÁRIO



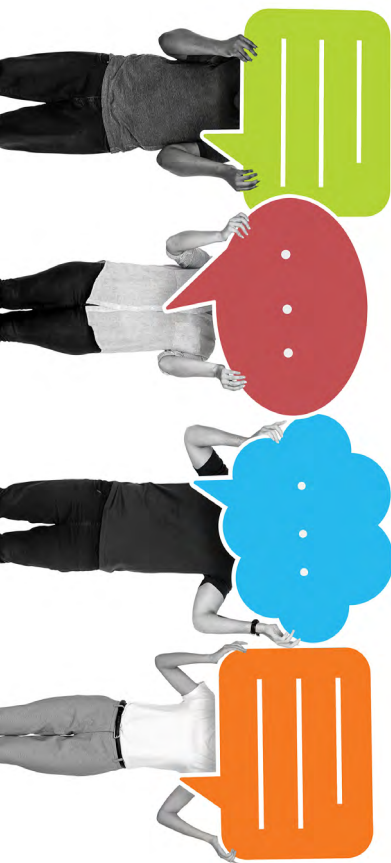
SUMÁRIO



A partir da quinta meta, os debates passaram a ser fechados ou restritos. Os alunos foram divididos em bancadas e cada membro ganhou um papel no debate. Essa mudança teve o intuito de fazer com que os alunos “aprendam que há visões distintas e que por meio da argumentação diferenças podem ser repensadas” (LIBERALI, 2013, p. 60). Mais uma vez, foram escolhidos os temas para os debates: “Pena de morte” e “Porte de Armas”. Essa modalidade de debate foi muito enriquecedora, pois permitiu um maior “engajamento na busca por posicionamentos, evidências, explicações, exemplificações e correlações entre posições” (LIBERALI, 2013, p. 111) no debate. Ao assumir posicionamentos diferentes dos seus, o aluno está livre de padrões preestabelecidos e começa a questionar e repensar seus próprios (pré)conceitos. Surgem assim, novos modos de ser, de pensar e de agir numa perspectiva libertadora.

Na sexta meta, mediante pesquisa prévia, os alunos debateram os seguintes temas: “Bullying” e “Inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira”. Como havia no grupo uma aluna surda, esse tema foi especialmente relevante para a comunidade focal. Nessa discussão, os alunos puderam perceber que “há múltiplas formas de representar e viver a realidade” (LIBERALI, 2013, p. 109) e a argumentação implica “articular-se discursivamente, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender o outro” (NININ, 2013, p. 67). Um ponto a ser destacado nessa discussão foi o engajamento afetivo dos alunos no debate. E é no movimento argumentativo colaborativo de questionar, confrontar e discutir que o aluno aprende a respeitar e valorizar as diferenças. A esse respeito Mateus (2016, p. 38) afirma que “o envolvimento, as relações e as necessidades do outro têm papel essencial na tomada de decisões. Ainda segundo a autora, nessa perspectiva, “o sujeito assume um compromisso com o outro”, respeitando e compreendendo o outro como ele é, de fato.

SUMÁRIO



A sétima meta teve como propósito avaliar o curso de extensão “clube de debates”. A proposta é, daqui para frente, consolidar o clube como um espaço que dá legitimidade a todas as vozes e que acolhe diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. O clube de debates finalizou suas atividades despertando o interesse por discussões necessárias dentro e fora do espaço acadêmico e possibilitando o aprimoramento de estratégias e recursos que auxiliam no processo de construção e exposição de argumentos dentro de um ciclo de debate. Além disso, os debates ainda proporcionaram a reflexão sobre os posicionamentos até então inquestionáveis e sobre novos pontos de vista que surgem com a tarefa de ouvir o outro, de maneira ética, polida e cuidadosa.

Considerações finais

O projeto de extensão “clube de debates” fundamentado nos estudos argumentativos foi um espaço seguro, democrático, plurilíngue, de construção compartilhada de novos significados. Nesse modelo de debate em que todos expõem suas ideias, ouvem uns aos outros, recebem e fazem críticas construtivas, os alunos sentem-se mais livres para serem quem são.

Alguns aspectos observados ao longo do projeto de extensão (LIBERALI, 2012, p. 60):

À medida que os alunos vão ganhando prática nos debates, eles vão ganhando confiança para expressar suas opiniões, tecer comentários e se posicionar sobre um determinado tema, justificando o seu argumento. É praticando também que eles aprendem que há muitas visões sobre um mesmo assunto e que é por meio da argumentação que diferenças podem ser revistas e, para isso é necessário ouvir, respeitar e valorizar opiniões diferentes. É assim que eles vão aprendendo a resolver conflitos de maneira crítico-reflexiva e a se posicionar de forma articulada frente às questões sociais de natureza política, econômica e culturais. É papel

da escola preparar o aluno para a construção de um mundo mais democrático, com menos injustiças sociais e melhores condições de vida por meio da língua.

Referências

BAKHTIN, M.. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humainatas, 2001.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. (orgs.) *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. (orgs.) *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes, 2013.

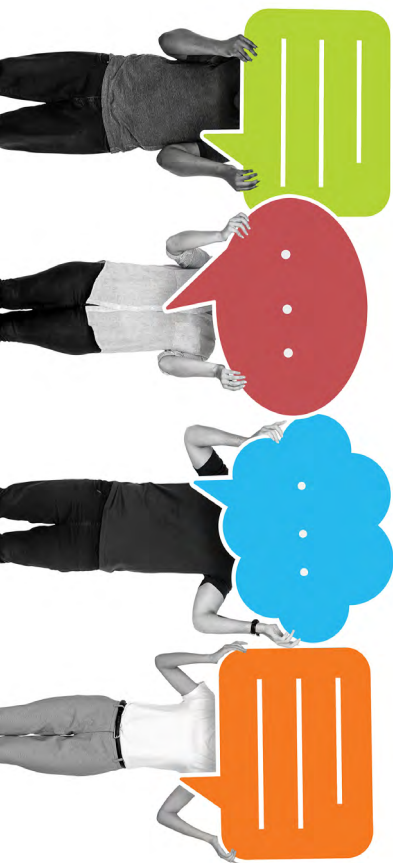
_____; DAMIANOVIC, M.; NININ, M.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.) *Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MATEUS, E. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. Por uma pedagogia da argumentação. In: _____. *Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

YGOTSKY, L. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUMÁRIO



7

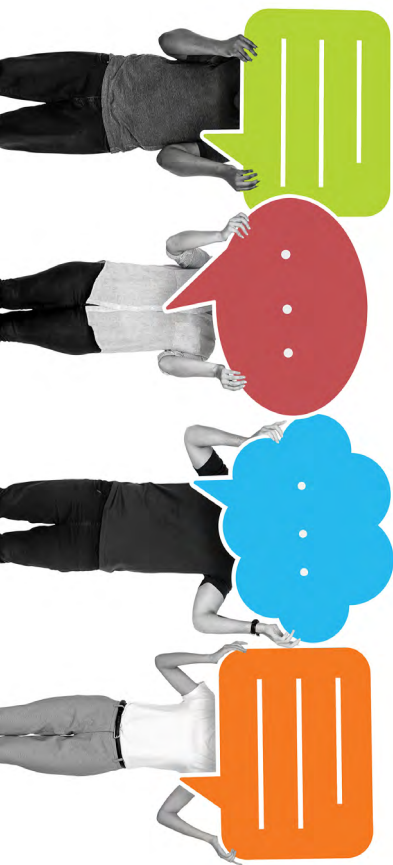
Aline Pires de Moraes
Epaminondas de Matos Magalhães

ENTRELÍNGUAS: reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos no município de Campo Novo do Parecis (MT)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.151-173



SUMÁRIO



Resumo: Historicamente, o processo educacional de alunos surdos sempre foi encarado como algo problemático e que ainda não encontrou as melhores trilhas para atender ao objetivo a que se propõe. Diante disso, o presente trabalho visa apresentar um relato de experiência e discutir propostas metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, em razão de um projeto de extensão desenvolvido no município de Campo Novo do Parecis (MT), cujo objetivo era a formação continuada de alunos surdos da rede municipal de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior. Assim, por meio da promoção de um curso de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, tem-se o predomínio da linguagem escrita, e não gestual, esta que eles dominam com excelência.

Palavras-chave: Educação. Bilinguismo. Leitura. Escrita.

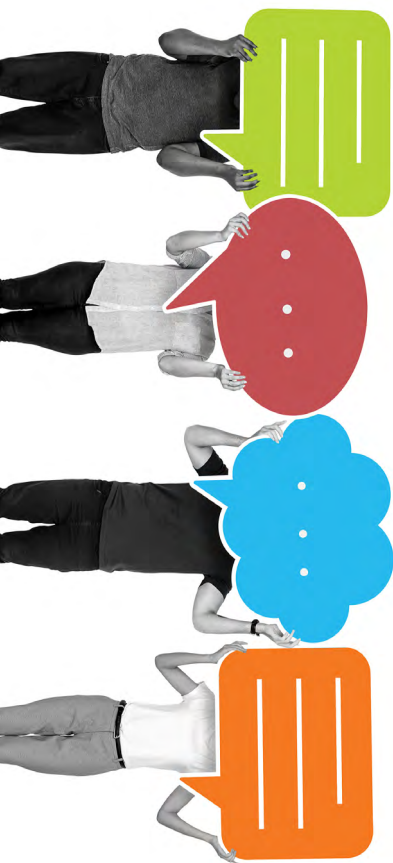
Palavras iniciais

A língua, assim como outras configurações de presença humana, tem uma representatividade em nossa experiência, tudo que dela se conjectura como aquilo que ela é, em qualquer uma de suas expressões, seja escrita, gestual ou verbal tem um sentido, pois concerne a um grupo usuário. Sendo assim, ela necessita ser cultivada cotidianamente entre seus pares e os surdos, grupo linguisticamente minoritário, não existe isoladamente. Nestas condições, a ausência de comunicação com os ouvintes, ou a falta de compreensão dos textos por eles produzidos, institui novos imperativos e não promove o desenvolvimento humano. Dominar a língua materna e se apropriar da língua portuguesa escrita, se tornou primazia para os surdos, por isso o desenvolvimento de projetos que visem promover o desenvolvimento das competências linguísticas em Língua Portuguesa nos alunos surdos é uma medida urgente e crucial para promover a inclusão desses sujeitos nos espaços sociais.

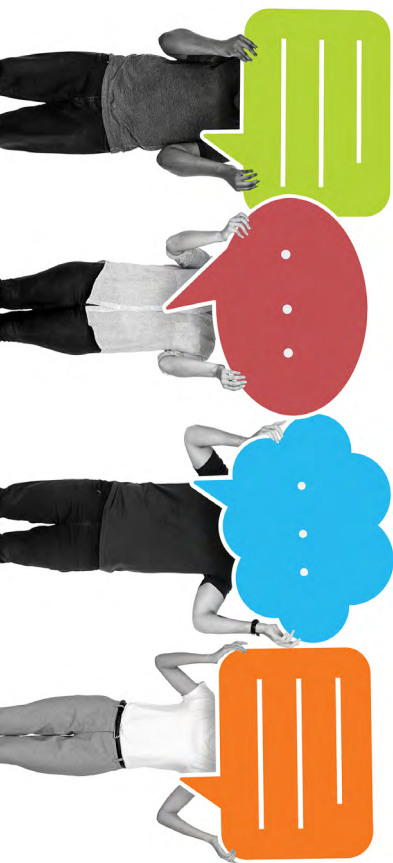
Sabe-se que há alterações estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por esse motivo, as analogias entre as estruturas não se instituem da mesma maneira nestes sistemas linguísticos. Nessa acepção, um dos problemas a que o surdo tem sido exposto na sua produção textual em português é justamente a de estabelecer as ligações entre os vocábulos, os segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de aparelhar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa, por este motivo é relevante o desenvolvimento de atividades que visem trabalhar com os alunos as estratégias linguísticas em uso na produção de textos escritos.

Aprender a Língua Portuguesa como uma segunda língua é um direito assegurado pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, e um dos deveres das Instituições Federais de Ensino:

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I- promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II- ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos [...] (BRASIL, 2005).

Portanto, faz-se urgente a necessidade de desenvolvimento de atividades de extensão como a que foi proposta por esse projeto a fim de garantir a esses alunos, futuros discentes das instituições federais, a inclusão.

Pensando a educação para surdos...

Sordos se han ogrupado cada vez que han tenido oportunidad de hacerlo. Y se han agrupado en lo que liemos denominado comunidades lingüísticas, porque en la base de las mismas está la utilización de una lengua común, la lengua de señas. Pero el término comunidad pone de relieve el hecho de que sus miembros están unidos por importantes vínculos sociales y que los sordos como grupo, como colectividad, tienen pautas y valores culturales propios, diferentes y a veces en contradicción con los que sustenta la macrocomunidad oyente.' (CARLOS SANCHEZ, 1999)

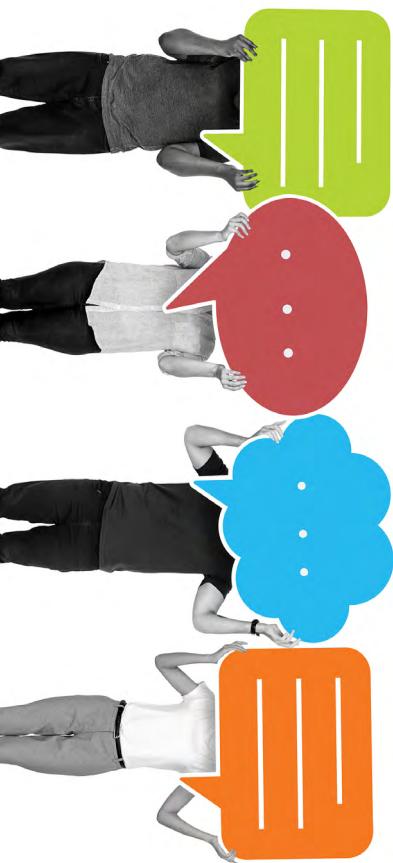
Ah, o diferente, esse ser especial! [...] Diferente é quem foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar

errados para os outros. Que riem de inveja de não serem assim. E de medo de não agüentar, caso um dia venham, a ser. O diferente é um ser sempre mais próximo da perfeição. [...] A alma dos diferentes é feita de uma luz além. A estrela dos diferentes tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os poucos capazes de os sentir e entender. (ARTUR DA TÁVOLA, s.d)

Segundo o Decreto 5.626, de 2005, a educação da pessoa surda no Brasil deve ser desenvolvida pelo bilinguismo, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Tal proposta de educação especial tem apontado para uma perspectiva inclusiva, baseando-se na disposição do Decreto supracitado ao tratar da educação dos surdos. Em muitas escolas do município de Campo Novo do Parecis - (MT) têm-se observado o avanço do bilinguismo, pelo fato de que todo aluno surdo, matriculado no ensino comum, tem garantido o apoio de um profissional intérprete de Libras para mediar a comunicação no ambiente escolar. Contudo, o fato de existir um profissional intérprete na sala de aula, por si só, não afiança o sucesso na aprendizagem desse alunado. Ainda há um entrave a ser sobrepujado para a aprendizagem: a Língua Portuguesa.

De acordo com Fernandes (2006, p. 5), as pessoas com surdez podem ser encaradas como “estrangeiros” dentro do seu próprio país, visto que, “mesmo nascendo no Brasil e compartilhando aspectos culturais que constroem a identidade nacional, não aprendem a língua pátria como língua materna, tal como acontece com a maioria dos brasileiros”, por isso, é mais que urgente a mobilização de diferentes setores da sociedade para permitir uma inclusão realmente efetiva da comunidade surda na sociedade, e uma das maneiras de possibilitar tal inclusão é garantindo-lhes o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, além de uma formação que vise trabalhar efetivamente as estratégias linguísticas de leitura, compreensão, interpretação e produção textual.

SUMÁRIO

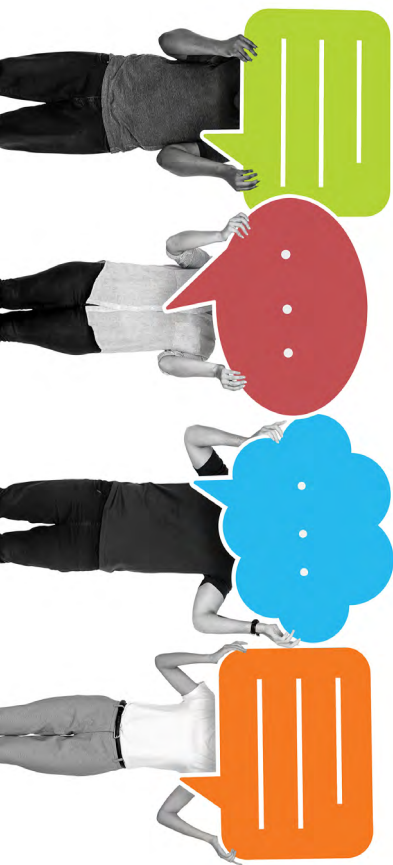


Visando acatar o princípio apontado no Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, que é o de uma escola inclusiva, que avalize o atendimento à diversidade humana, almeja-se com esse projeto repensarmos as bases de uma política educacional cooperativa, em que as instituições federais cooperem com as demais instituições públicas de educação a fim de promover uma aliança que garanta formação continuada dos alunos e professores, isso colaborará para desenvolver um projeto que atenda às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos.

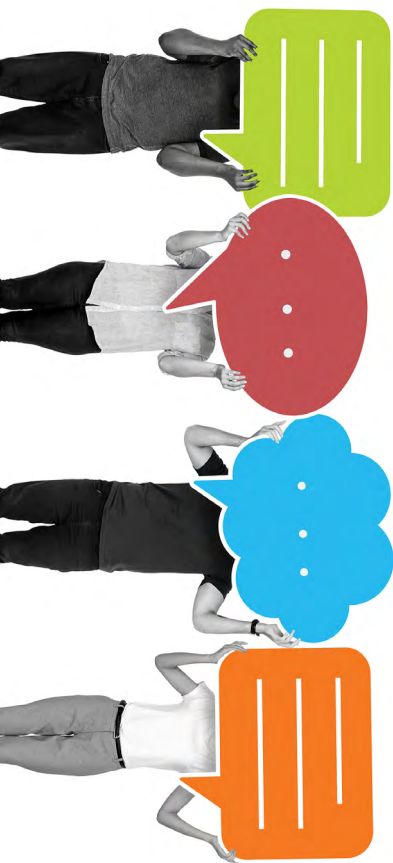
Retomando as bases históricas, faz-se relevante um breve retrospecto que nos situe na cronologia acerca da história da educação dos surdos. Silva e Nembri (2008) apontam que na Antiguidade até a Idade Média os surdos eram vistos como seres desalmados, logo, execráveis de salvação. No século XVI, o abade francês Charles M. de L'Eppé foi o iniciador dos estudos de uma língua de sinais usada por surdos e, em 1775, criou a primeira escola onde professores e alunos utilizavam os sinais.

Avessa a essa visão, surge a corrente oralista, no século XVII. Esta tinha por objetivo habilitar a pessoa surda para usar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como singular possibilidade linguística, crendo-se que o pensamento só existe através de uma língua oral. No Brasil, em 1857, é instituído o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com o sufrágio do imperador D. Pedro II, no qual, durante muitos anos, destacou-se o ensino baseado no oralismo. Em 1880, em Milão, aconteceu o II Congresso Internacional sobre a educação de surdos, constituindo-se um ponto histórico para a corrente oralista, tal estratégia metodológica foi acatada e discutida como o meio mais adequado para a educação dos surdos, e, então foi defendido e aceito o uso específico e irrestrito dessa metodologia em detrimento dos sinais. Para essa corrente, o uso da língua oral é destacado com o fim de fazer com que o

SUMÁRIO



SUMÁRIO



indivíduo surdo avizinhe-se, o máximo possível, do padrão ouvinte, acreditando-se que isso o permitiria integrar-se mais facilmente à sociedade. Com o decorrer do tempo, viu-se que o oralismo não alçou os frutos anunciados, provocando déficits cognitivos, problemas na relação familiar e fracasso escolar, desrespeitando a diferença entre surdos e ouvintes.

Em meados do século XX, Silva e Nembri (2008) discorre que, em razão dos destaques nos estudos direcionados às línguas de sinais, aparece um novo ponto de vista para a educação dos surdos, a comunicação total. De acordo com esse viés, dever-se-ia fazer uso de todos e quaisquer meios de comunicação: sinais, leitura labial, amplificação e outros, concomitantemente, para o ensino da pessoa com surdez. Contudo, do mesmo modo que a corrente oralista, esta também não foi suficiente para resolver os entraves de aprendizagem dos surdos, porque mesmo que ocasionasse atenção à língua de sinais, a maior parte dos surdos não conseguiu autonomia na produção da linguagem, constituindo-se, na realidade, em mais uma base à língua oral.

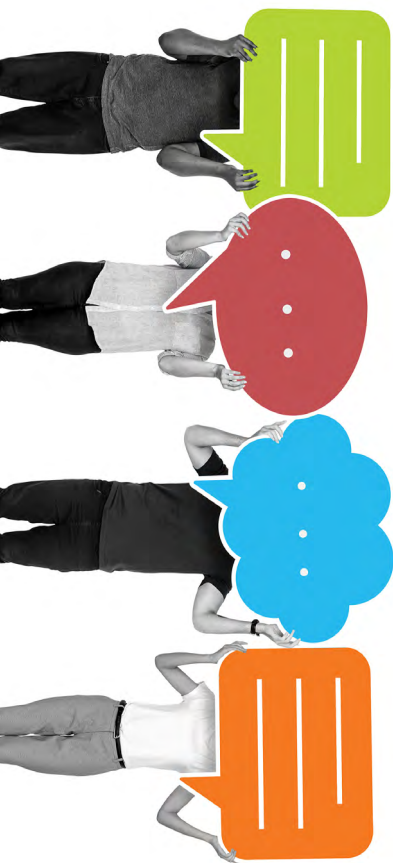
Já no fim do século XX, as pesquisas principiam a voltar-se para o bilinguismo, como a forma mais acertada para o ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Segundo Silva e Nembri (2008, p. 25) o bilinguismo “parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas (...) de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual”. Contrariamente às correntes antecessoras, o bilinguismo considera as duas línguas, a de sinais e a oral, “advogando que cada uma das línguas seja apresentada e trabalhada sem simultaneidade” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26).

As autoras destacam, ainda, que “o bilinguismo enfatiza a utilização da língua de sinais o mais precocemente possível, com

o objetivo de se trazer aos surdos a possibilidade de comunicação, sem o prejuízo de ordem cognitiva, emocional e outros” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 26). Somente em um segundo instante é que o surdo estaria exposto à língua de modalidade oral, não afetando a organização da primeira língua.

Deve-se destacar que o ensino da língua de modalidade oral para a pessoa surda é direcionado para a escrita dessa língua, no caso do Brasil, a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. A apreensão dos defensores do bilinguismo é a deferência pela emancipação das línguas de sinais e, conforme Quadros (1997, apud SILVA; NEMBRI, 2008), “estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda”. Assim, constata-se a imprescindibilidade de considerações acerca das práticas ainda tradicionais nas salas de aula, no que se refere à educação dos surdos, “para se dar lugar a um novo paradigma, no qual as pessoas passem a ser encaradas em função de sua própria condição humana, e não a partir do caráter eminentemente restritivo da surdez” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 30). Daí a relevância, cada vez mais premente de inserir os alunos no universo linguístico da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio de ações efetivas que os retirem do universo da exclusão em que foram mergulhados, já que a escola, em tese, por meio dos docentes e discentes, deve possibilitar uma nova maneira de olhar frente à educação em sua totalidade. É factível anuir o valor cultural imputado à escola pela comunidade que ela acolhe. De acordo com Veridiane Moreira “viver no espaço escolar significa compartilhar saberes que enriquecem nossas experiências, que amadurecem nossos ideais e nos fazem produtivos” (2011, p.13). A heterogeneidade alocada na escola mostra o quanto é relevante um olhar múltiplo e, ao mesmo tempo, individualizado sobre a educação, buscando entender seus caminhos e as diferentes formas de expressão e reação de cada sujeito em relação ao ensino, levando em conta sua bagagem

SUMÁRIO



cultural como ponto inicial para ampliação de seu conhecimento. Constitui-se, portanto, papel da escola promover espaços em que a diversidade se individualize, para que a formação global dos alunos aconteça de modo efetivo, e a educação cumpra um de seus mais importantes papéis.

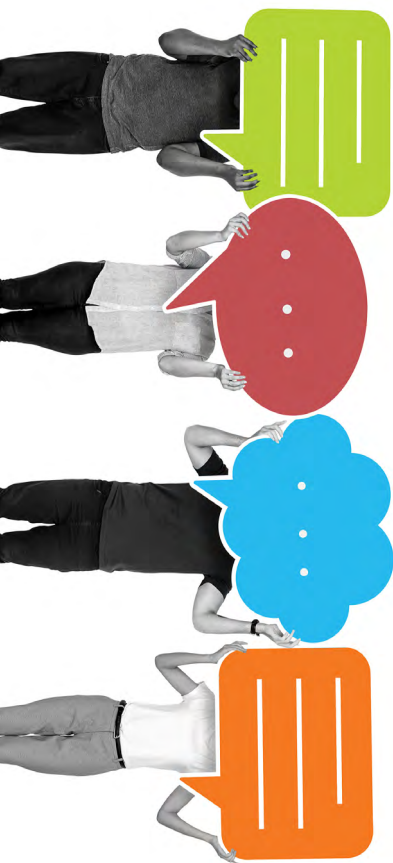
Turetta e Goes (2009) apontam exatamente para essa função da escola em atender à diversidade, privilegiando o sujeito como indivíduo e valorizando seus saberes advindos de sua realidade.

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornecer recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser igualitários, mas que os meios para atingi-los podem e devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando (TURETTA; GOES, 2009, p. 82).

Tal espectro, vem ganhando novos matizes a partir de 2009, com a defesa ferrenha e consolidação legal da política de inclusão escolar. Para Masini (2004, p. 31), “a educação inclusiva abandona a ideia de que só a criança normal pode contribuir, volta-se para o atendimento às necessidades da criança com deficiência, e para tal requer um currículo adaptado”. Por isso vemos que diferentes setores da educação têm se mobilizado a fim de garantir uma inclusão efetiva das pessoas com deficiências, não apenas surdas (mas estas, aqui, ganham destaque em razão do objetivo do trabalho), propiciando não apenas o acesso, mas a permanência destas pessoas nas escolas por meio de uma pedagogia da diferença, envolvendo não apenas a integração destas nos processos escolares, mas a adequação em todos os níveis para atender essas pessoas.

Góes e Barbeti (2009, p. 127) revelam como percebem a inserção de alunos especiais, especificamente os surdos, nos espaços escolares:

SUMÁRIO



A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído.

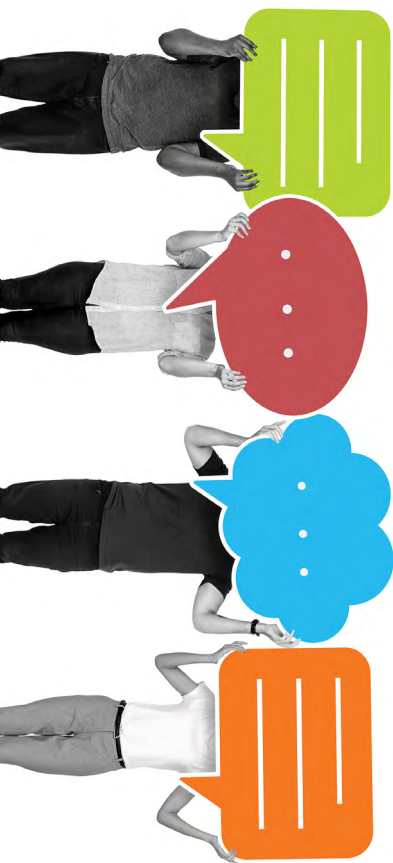
Padilha (2009) também discorre acerca de um cenário inclusivo que não privilegia as singularidades linguísticas e culturais dos surdos, que não vê cada ator desse processo colaborando com suas competências e atribuições, mobilizando-se para uma mesma finalidade. A ausência dessas ações compromete a aprendizagem, pois o olhar inclusivo que a sociedade se propõe a ter é na verdade um olhar que homogeneiza

Toca-se em um ponto crucial: uma escola bilíngue ou “inclusiva”, tanto quanto toda e qualquer escola, mas, especialmente, neste caso, a escola que pretende ensinar surdos e ouvintes juntos nas mesmas salas de aula, no pátio, nas refeições, nas festas precisa trabalhar em equipe de modo a atingir, todos juntos, em seus diferentes papéis/funções, objetivos e práticas traçados coletivamente. Mas isso é muito difícil [...] (PADILHA, 2009, p. 117-118).

Assim compreende-se que tratarmos da educação de surdos, não significa considerarmos apenas um ambiente que se diz inclusivo, mas que vai além disso e traz o delineamento de adequações não somente estruturais, pois para estes o acesso linguístico deve ser prioridade, o que inclui a compreensão e importância da língua de sinais e da Língua Portuguesa não apenas considerada em seu processo educativo, mas em seu uso funcional.

Para a criança surda, que vive rodeada de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ela não tem acesso, a escola é o espaço privilegiado que deve proporcionar a seus alunos surdos as situações necessárias a essas interações significativas, em língua de sinais, que darão início e continuidade a seus processos de aprendizagem (STUMPF, 2005, p. 144).

SUMÁRIO



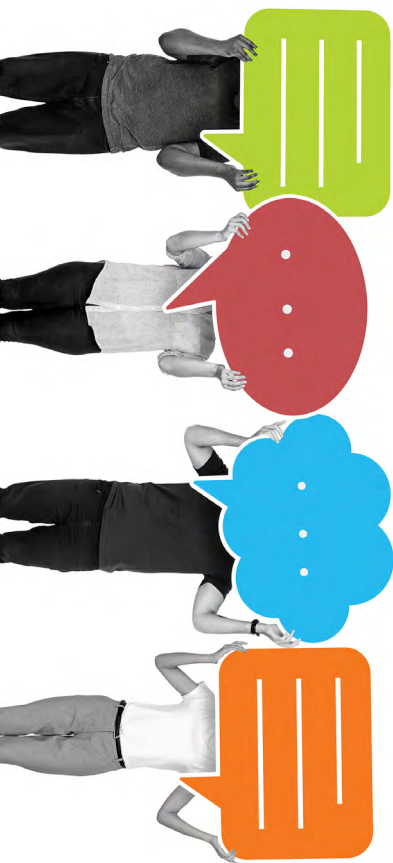
Considerando que será a partir da Língua de Sinais que o surdo terá um referencial significativo para compreender a Língua Portuguesa, é relevante que a escola ofereça momentos específicos para que o aluno aprenda essa segunda língua e se torne proficiente nela, ou seja, além do espaço da sala de aula, em que o aluno já tem o aprendizado da Língua Portuguesa, fazem-se necessários espaços de efetivação desse conhecimento, com metodologias apropriadas e com um trabalho diferenciado, que em muitas vezes acaba ficando renegado pelo professor, devido seu excesso de trabalho.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPF, 2005, p. 145-146).

Aqui cabe destacar que o espaço da sala de aula nem sempre dá conta de toda a problemática que o trabalho com o Português exige, tendo em vista que o professor deve lidar ali com duas perspectivas díspares: aquela em que os alunos falantes devem aprender o Português como primeira língua, e o caso dos alunos surdos que devem aprendê-la como segunda língua, daí a relevância dos trabalhos no contraturno, que visem tornar competentes estes usuários.

Estudos têm apontado a importância do ensino de línguas com o enfoque comunicativo, ou seja, ensinar a segunda língua num contexto social e de uso cotidiano, que é a base do Letramento. Por isso, há trabalhos que apontam a necessidade de trabalho frequente com textos de diferentes tipologias e gêneros, considerando sempre um contexto significativo para o aluno surdo, permitindo-lhe fazer associações importantes para a compreensão e prática da leitura,

SUMÁRIO



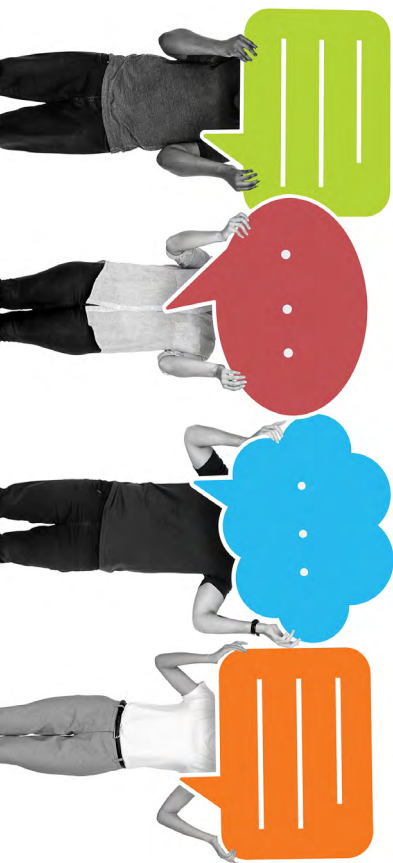
vale destacar que o trabalho deve ser realizado de modo efetivo com textos e não com vocábulos isolados, já que o objetivo do ensino de língua portuguesa para surdos será a produção de sentidos.

Assim, vê-se que a língua portuguesa, padrão de ensino em nossas escolas, ainda se ostenta, num contexto muito “filosófico” para a comunidade surda, primeiro porque os surdos apresentam uma perda auditiva que acaba comprometendo a fala, e em segundo, porque a língua portuguesa escrita para este grupo se sucede, num processo de apropriação bastante lento, caracterizado pela estrutura da língua escrita ser diferente da língua sinalizada, fato que para os ouvintes, ocorre naturalmente, já que, desde a infância, conseguem codificar o som da fala, e posteriormente, incorporá-lo a escrita.

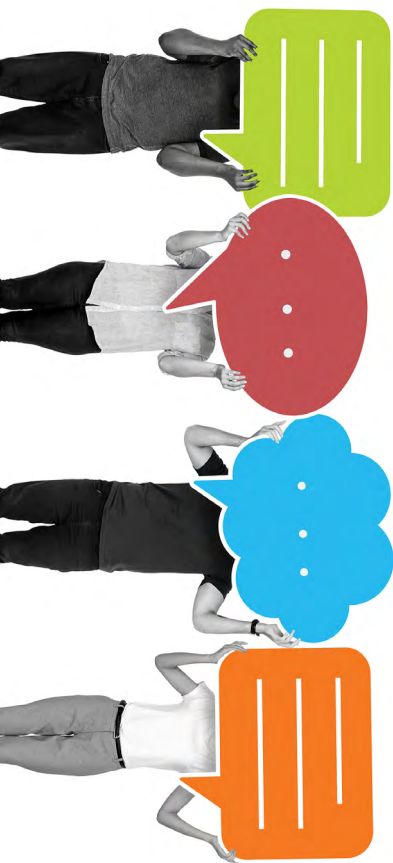
Desse modo, é responsabilidade da escola o ensino da língua padrão independente da sua modalidade. Para enfrentar os fracassos, devemos pensar numa nova proposta que realmente atenda às necessidades dos alunos surdos. Dessa forma, o ensino da língua portuguesa escrita para os surdos teria como objetivo o desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecendo-a como ensino de uma língua instrumental (FREIRE, 1999). Outro ponto importante é perceber que “(...) qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe (...)” (id, p. 29), ou seja, é um processo de aproximação, do conhecido para aquilo que irá aprender. Portanto, essa proposição nos reporta aos conceitos da escola de Vigotsky quanto à relação com o desenvolvimento do psiquismo, partindo do aspecto de que para passar de uma atividade à outra, é preciso adquirir um caráter de automação da atividade anterior.

Sem essa perspectiva da função da escola, não há possibilidade de se promover um ensino que valorize a condição linguística dos alunos surdos e nem conceber que esse novo paradigma venha a ter espaço em nossas escolas.

SUMÁRIO



S U M Á R I O



A escola então como espaço de reflexão, conscientização e formação, deve possibilitar o acesso, permanência e a manutenção de um ensino que dê prioridade à língua e aos saberes tanto peculiares como basilares para o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Hoffmeister (1999, p. 120-121) aviva a abordagem nesta direção assegurando que “se a criança surda pode funcionar como uma criança bilíngue e a tratarmos dessa forma, então a que se usa como segunda língua será a mais vantajosa”. Isto pois, a aprendizagem da primeira sobrevirá espontaneamente, e se constituirá como auxílio no exercício da língua escrita e o uso das duas em qualquer espaço promoverá aos surdos, muitos benefícios.

Estes tendo sua diferença linguística respeitada poderão dessa maneira, adquirir condições de conhecer e se aprofundar na segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita e alcançar por meio de ambas o pensamento abstrato. Além disso, o domínio da língua escrita os conduzirá por caminhos que refletirão uma formação crítica, participativa e cidadã.

Portanto, falar da educação de surdos no Brasil é pensar em uma problemática que ainda requer um olhar apurado e um delineamento mais específico frente a muitos entraves que ainda se encontram diante da dificuldade em fazer cumprir uma legislação que visa amparar os alunos surdos e garantir a eles não apenas sua inclusão, mas principalmente sua permanência nos espaços sociais, sejam eles de escolarização ou não.

Relato de uma experiência

O município de Campo Novo do Parecis está localizado no interior do estado do Mato Grosso, possui uma população de pouco

mais de 30.000 habitantes, segundo dados do censo 2015, do total de habitantes quase 8.000 estavam matriculados na educação básica nas escolas da cidade, que conta hoje com escolas de nível municipal, estadual e federal, e há também escolas privadas. Os alunos com qualquer tipo de deficiência são atendidos nas escolas regulares e na APAE, há nas escolas públicas da cidade uma equipe multidisciplinar qualificada para atendimento dos alunos que precisam de atendimento especializado, dentre esses estão os alunos surdos e/ou mudos do município.

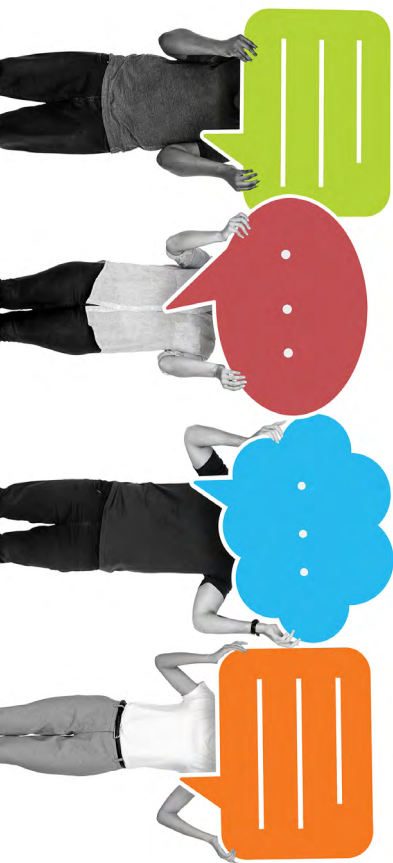
Atualmente, há alunos surdos e/ou mudos matriculados tanto na educação básica quanto no ensino superior do município. No ensino superior os alunos são matriculados tanto na esfera pública (nos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT), quanto na esfera particular (nos cursos oferecidos pela UNOPAR em sua modalidade EAD).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, por meio de sua Pró-reitoria de extensão (PROEX-IFMT) com o objetivo de garantir a educação inclusiva tornou público edital para projetos de extensão que tratassem da área temática “Apoio à pessoa com deficiência - de acordo com a meta 14 do PDI/IFMT e atenção ao decreto 5.626 de 22/12/2005”, que culminou na aprovação do projeto Entrelínguas: Oficina de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos de Campo Novo do Parecis, sob minha coordenação.

Dentre os principais objetivos do projeto destacam-se:

- Ministrar oficinas de Língua Portuguesa para alunos surdos das escolas de Campo Novo do Parecis, tanto da educação básica quanto superior;
- Promover a inserção do aluno surdo no universo da Língua Portuguesa como L2;

SUMÁRIO



- Aprimorar os conhecimentos referentes à leitura, interpretação e produção de textos em Português;

- Trabalhar os aspectos necessários para o desenvolvimento da competência leitora em alunos surdos, destacando aspectos textuais, discursivos, lexicais e sentenciais;

- Desenvolver competências linguísticas para usar o Português escrito nas diferentes esferas sociais;

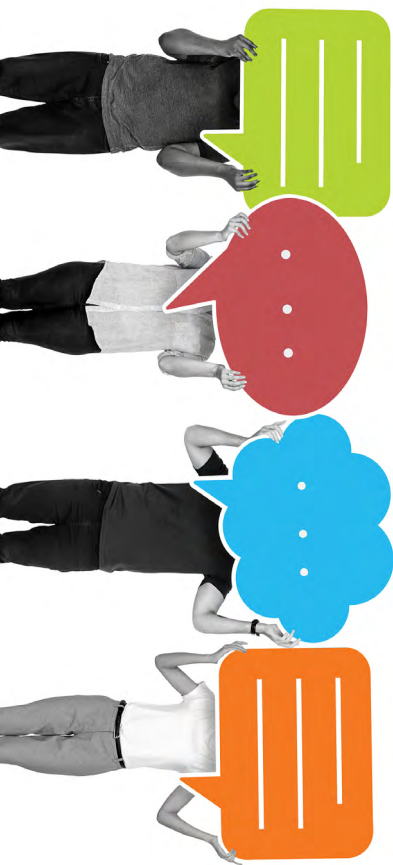
- Trabalhar estratégias, para alunos surdos, de aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita;

- Contribuir com a diminuição da exclusão social em decorrência da diferença cultural e linguística das pessoas surdas;

- Organizar palestras, para professores das redes pública e particular de Campo Novo do Parecis, tanto da educação básica quanto superior, acerca do processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos.

O projeto foi pensado a fim de promover a redução da exclusão porque ajudaria a inserção dos alunos surdos no mercado de trabalho, nos universos acadêmicos de formação escolar, uma vez que vivemos em uma comunidade baseada na cultura letrada e apresenta como língua dominante a Língua Portuguesa. Além disso, o presente projeto justificava-se uma vez que visava fornecer formação continuada para professores que atendem a comunidade surda, tal ação constitui-se importante, uma vez que é comum encontrarmos professores que não compreendem os processos de leitura e produção textual dos alunos surdos, e por isso muitas vezes os aplicam avaliações que não levam em consideração as competências já desenvolvidas por esses educandos. Portanto, fazem-se necessárias medidas formativas a fim de habilitar o docente a trabalhar de maneira eficaz com esse público.

SUMÁRIO



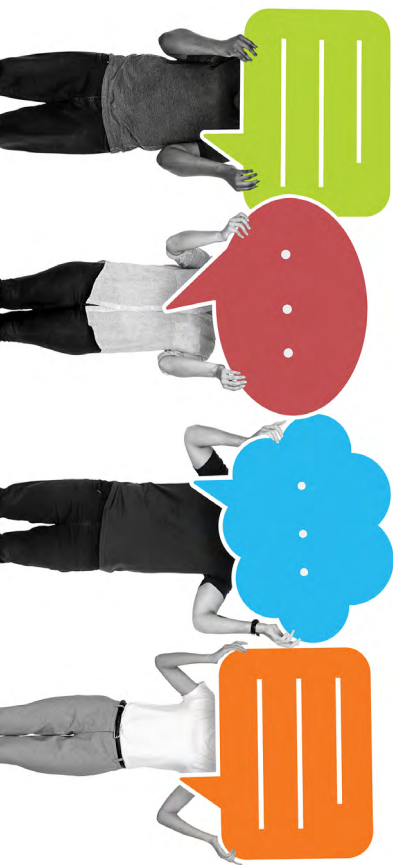
Além disso, o presente projeto constituiu-se uma ferramenta para o cumprimento do decreto de lei 5.626, de 2005, que garante ao aluno surdo uma educação bilíngue, o que nos mostra o poder social da escola em garantir a inclusão do aluno surdo de modo efetivo na sociedade em que está inserido, pois o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa é uma das grandes preocupações da comunidade surda, visto que a legislação específica enfatiza seu ensino como uma segunda língua em sua modalidade escrita, porém essa metodologia ainda não está presente nas salas de aula.

O projeto foi pensado a partir da necessidade cada vez mais premente de promover a inclusão de alunos surdos nos diferentes contextos sociais por meio da língua, aqui em especial a língua portuguesa, entendida como aprendizagem de segunda língua, L2, uma vez que entre os surdos a Libras é a língua materna deste público. A escolha por ensinar a língua portuguesa deu-se em razão da percepção de que o público surdo tem limitações em relação ao uso social desta, o que comumente provoca a exclusão desses indivíduos de espaços sociais relevantes para sua vivência social.

Destarte, o projeto de extensão tomou forma e consolidou-se visando atender o decreto federal 5.626, de 2005, que garante aos alunos surdos a aprendizagem por meio de uma metodologia bilíngue, o curso proposto neste projeto trabalhou deste, dessa maneira, o texto, tanto no âmbito da leitura, quanto da produção, em seus níveis micro e macroestruturais.

Além disso, constituiu-se como importante ferramenta enquanto prática educativa de inclusão social desses personagens, que aparentemente vivem excluídos em uma sociedade cuja língua materna não é a mesma que eles dominam, daí a relevância de torná-los competentes na língua portuguesa, uma vez que o universo em que estão inseridos têm o predomínio

SUMÁRIO



da linguagem escrita, e não gestual, esta que eles dominam com excelência. Daí a relevância em capacitá-los a usar a língua portuguesa, como segunda língua, com proficiência, e o principal objetivo do projeto desenvolvido.

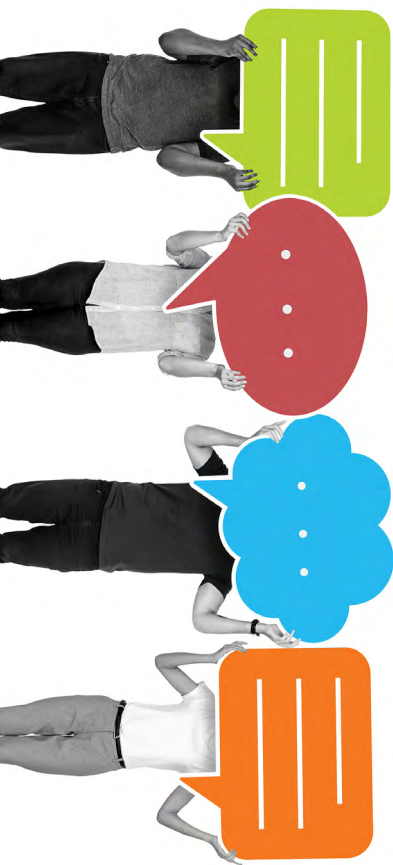
O Ensino de língua portuguesa para surdos é um assunto recorrente quando trata-se do processo de desenvolvimento linguístico desse público, uma vez que é observável nos surdos um grande déficit de aprendizagem nesta língua. O primeiro ponto dá-se em razão de os surdos se comunicarem em uma língua, a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e escreverem em outra, a portuguesa. A Libras possui uma estrutura de ordenação das orações diferente da Língua Portuguesa, por isso a dificuldade dos surdos em dominá-la. A língua brasileira de sinais trata-se da língua oficial da comunidade surda do Brasil, sendo reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Visando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades linguísticas de uso da língua escrita, as oficinas realizadas tinham como objetivo o trabalho com estruturas textuais simples e complexas, para tanto nosso trabalho partiu de frases simples, passando por períodos compostos, textos curtos e longos.

No decorrer do trabalho, priorizou-se o respeito à língua materna dos participantes, para tanto em todas as oficinas tivemos a participação de duas intérpretes em Libras o que auxiliou efetivamente no processo de tradução.

Priorizou-se o trabalho com elementos microestruturais da língua portuguesa, uma vez que se percebeu por meio de atividades diagnósticas aplicadas nas duas primeiras oficinas uma dificuldade no uso destes elementos no texto. Portanto, demos preferência por trabalhar a formação do plural, a questão do gênero na língua, a

SUMÁRIO



formação de frases, os marcadores temporais, em especial o uso do tempo verbal, além do uso de elementos de coesão, como pronomes, conjunções e preposições.

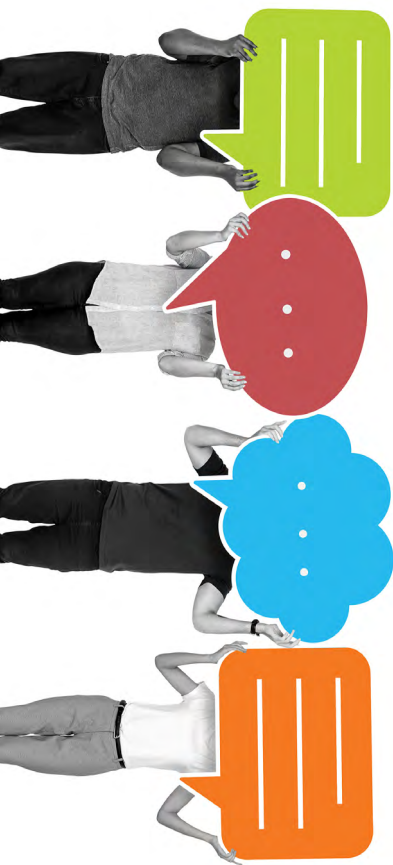
Os alunos puderam observar que o texto escrito em língua portuguesa é estruturalmente diferente daqueles produzidos em Libras, e que o uso de conectivos é de fundamental importância para a elaboração de sentidos no texto. Todas as atividades buscaram uma metodologia de aprendizagem ativa, em que o sujeito aprendente desenvolve seu conhecimento por meio de atividades que exigem a participação deles, por isso eles foram levados a produzir textos, realizaram atividades lúdicas e cooperativas, tornando-se desse modo corresponsáveis pelo desenvolvimento dos seus saberes.

Desenvolveu-se também um trabalho com a questão da produção de sentidos no texto, nesta etapa trabalhamos com a construção geral e específica de sentidos. Como atividade discursiva, o ponto fulcral foi posto no texto em sua totalidade e não nas palavras isoladamente, neste momento percebeu-se claramente o quão a aprendizagem pode ser construída, e não é algo dado e imposto, no momento em que o professor deixou de conduzir as atividades, mas compartilhou seu desenvolvimento, notou-se efetivamente que os saberes construídos eram resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos. Desse modo, foram as situações de uso da escrita e leitura que permitiram a apreensão da convencionalidade da língua portuguesa.

O trabalho com texto, desenvolvido ao longo das oficinas, teve como base a prática da leitura não como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas na leitura enquanto compreensão global.

Fulgêncio e Liberato (2001) argumentam que, na leitura, o leitor não decodifica cada símbolo presente; ao contrário, ele

SUMÁRIO

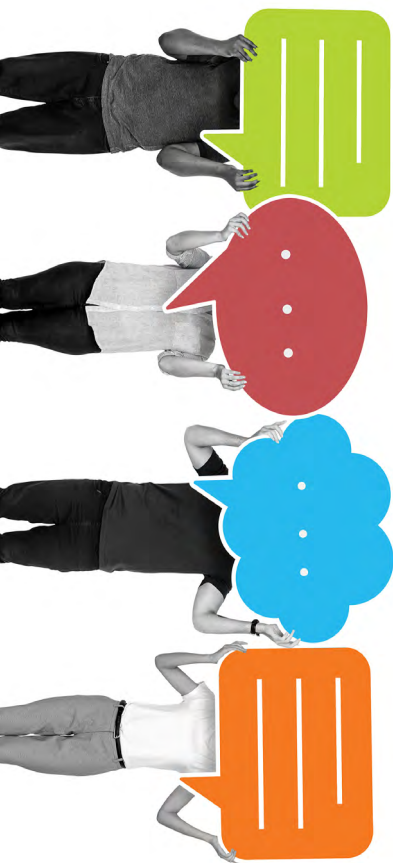


opera com informações que já sabe. É esse conhecimento anterior sobre a língua e sobre o mundo que permite ao leitor, à medida que vai montando o sentido do texto, fazer deduções, reduzir o número de palavras viáveis em cada contexto e prever o significado, prescindindo da decodificação de cada elemento do texto.

Daí, o objetivo principal das oficinas foi a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância que se deu a um trabalho efetivo com o texto, inicialmente na língua brasileira de sinais. Para isso, muitas vezes trabalhamos com a tradução dos textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como recorremos à explicação e ao esclarecimento de aspectos sobre a construção dos textos, tais explicações foram dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos conseguiram notar como uma mesma ideia pode ser expressa nas duas línguas. Esta prática serviu de fundamento para os alunos elaborarem suas conjecturas sobre o funcionamento de ambas as línguas.

No que tange à escrita, a metodologia inicial deu valor ao professor enquanto aquele que registrava na língua Portuguesa o que os alunos relatavam na língua brasileira de sinais. À medida que as oficinas foram acontecendo percebemos uma mudança de papéis em que os alunos passaram a assumir a autoria dos textos produzidos naquele espaço, promovendo um movimento interdiscursivo. Portanto, a partir do momento em que sentiram confiança começaram a desenvolver autonomia e escreverem sozinhos, chamando menos o docente e tentando fazer uso dos conhecimentos e competências que estavam sendo trabalhados ali aula após aula.

SUMÁRIO

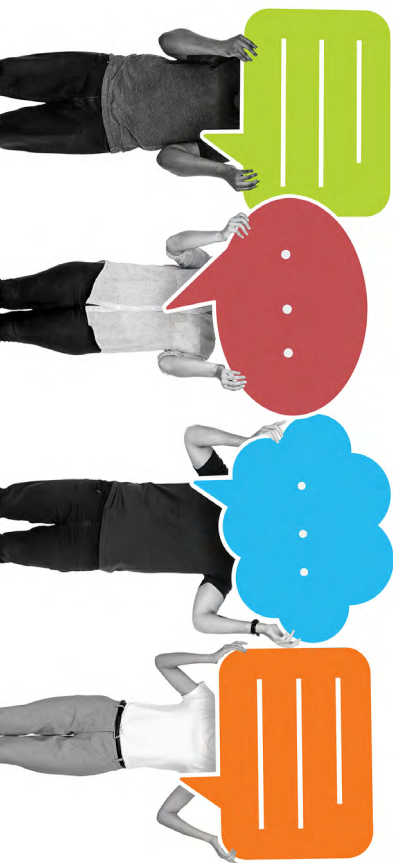


Considerações finais

A finalização do projeto e as avaliações desenvolvidas no decorrer das atividades mostraram que houve efetiva contribuição para a inclusão dos alunos surdos, uma vez que além do desenvolvimento de competências essenciais muitos relataram o interesse em participar de processos seletivos para o IFMT, seja para ingresso como aluno ou, até mesmo, servidor. Isso contribui de sobremaneira para a aprendizagem e inclusão social. Por meio das atividades propostas nas aulas, cujo objetivo era o desenvolvimento de competências em língua portuguesa, notou-se consequentemente uma maior promoção desses sujeitos frente a uma sociedade cuja base é a língua escrita. Além disso, este projeto viabilizou o encontro e interação entre a comunidade surda de Campo Novo do Parecis, uma vez que o projeto atendeu surdos de diferentes instituições de ensino da cidade.

O desenvolvimento das competências linguísticas destes alunos promoverá a curto prazo melhora nos índices escolares, melhora na produção de texto, melhora na comunicação em língua portuguesa e a longo prazo, espera-se um maior número de alunos surdos inscritos e aprovados nos processos seletivos do IFMT – Campo Novo do Parecis, além uma participação mais efetiva desse público nas atividades desenvolvidas por essa instituição, o que certamente acontecerá em razão do interesse despertado durante o desenvolvimento da oficina. O aumento no número de ingressos e a garantia da permanência desses alunos refletirão a preocupação de nossa instituição com a verdadeira inclusão escolar.

SUMÁRIO



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB 17/2001*, homologado pelo ministro da Educação em 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. *Lei 10.098/00*, de 19 de dezembro de 2000. Acessibilidade das pessoas com necessidades especiais. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

_____. *Lei 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais - ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998c.

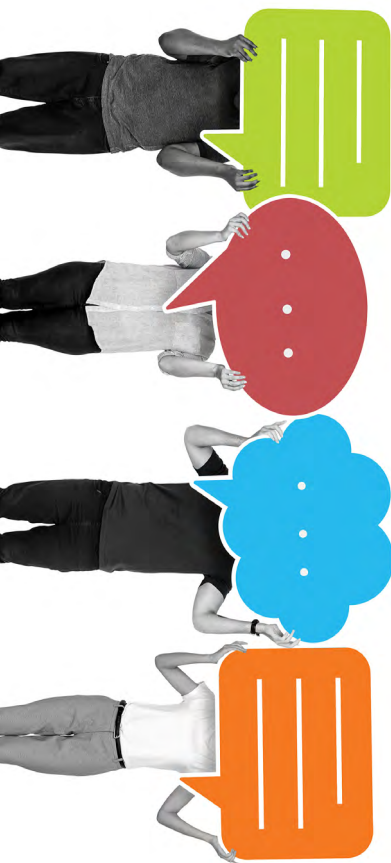
_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.

FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Vol. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999.

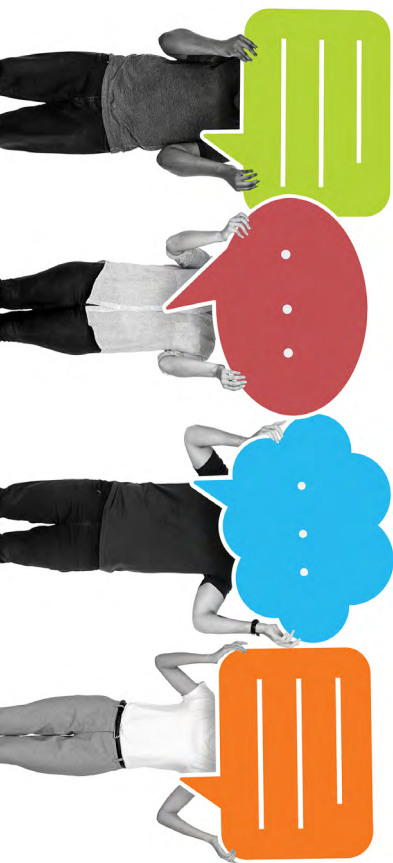
FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GÓES, M. C. R; BARBETI, R. de S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



HOFFMEISTER, R. J.. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Anais do VI SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. v. 4, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LODI, C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MASINI, E. A. F. S.. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. In: *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, 2004.

MOREIRA, M. A.. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

PADILHA, A. M. L.. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

QUADROS, R. M. de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

PINTO, V.. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. (Dissertação de mestrado) –PPGE, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

SALLES, H. M. L. et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SKLIAR, C. (org.). *Interfaces entre pedagogia e linguística*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SANCHEZ, C.. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1999.

SILVA, A. C. da.; NEMBRI, A. G.. *Ouvindo o silêncio: Surdez, Linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

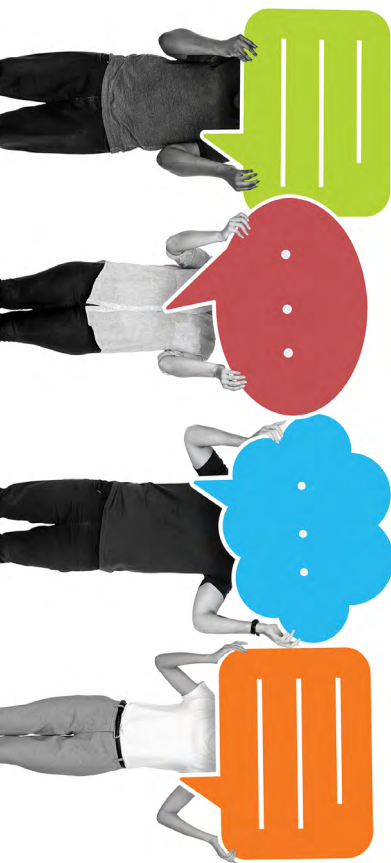
STUMPF, M. *Aprendizagem De Escrita De Língua De Sinais Pelo Sistema Signwriting: Línguas De Sinais No Papel E No Computador*. Tese (Doutorado Em Informática Na Educação), Pós-Graduação Em Informática Na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005. Porto Alegre: Ufrgs, 2005.

TÁVOLA, A.. *A alma dos diferentes*. Acesso em: 06 maio 2011.

TURETTA, B. dos R.; GÓES, M. C. R. de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. *Uma escola, duas línguas*: Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIGOTSKY, L. S. As raízes genéticas do pensamento e da linguagem. In: _____. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 1991.

SUMÁRIO



8

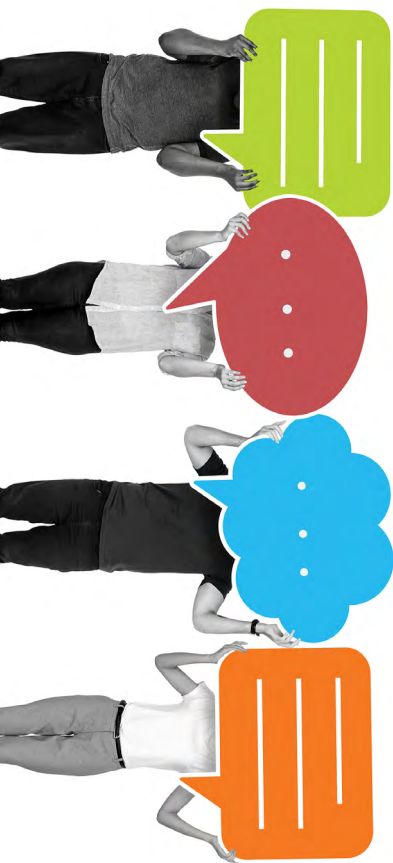
Sonia Maribel Muñoz Croveto
Jaqueline de Oliveira Cangussu
Herrison Nascimento de Jesus Barros

PROJETO DE *GAMIFICAÇÃO*: jogos e dispositivos móveis na classe de Língua Espanhola

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.174-197



SUMÁRIO



Resumo: Neste artigo, apresentam-se os resultados do projeto “Dispositivos móveis e jogos virtuais para o ensino/aprendizagem de espanhol” realizado entre outubro de 2017 e março de 2018 no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* Vitória da Conquista. A fase inicial abrange um estudo dos jogos educativos direcionados aos alunos de Língua Espanhola dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Apresenta-se um mapa com as principais características de cada aplicativo, considerando-se configurações, recursos multimídia e sua utilização em Sistemas Operacionais (SO) predominantes no Brasil. A segunda fase engloba a elaboração e aplicação de pesquisa quantitativa para descobrir especificações técnicas dos dispositivos utilizados pelos discentes e verificar a viabilidade dos jogos virtuais através do celular na esfera educativa. E a terceira etapa corresponde à produção de Kahoots realizada pelos estudantes como uma forma de incentivar a autoaprendizagem, entrelaçando o conhecimento, o jogo e as novas tecnologias.

Palavras-chave: Dispositivos móveis. Jogos educativos. Língua Espanhola.

Introdução

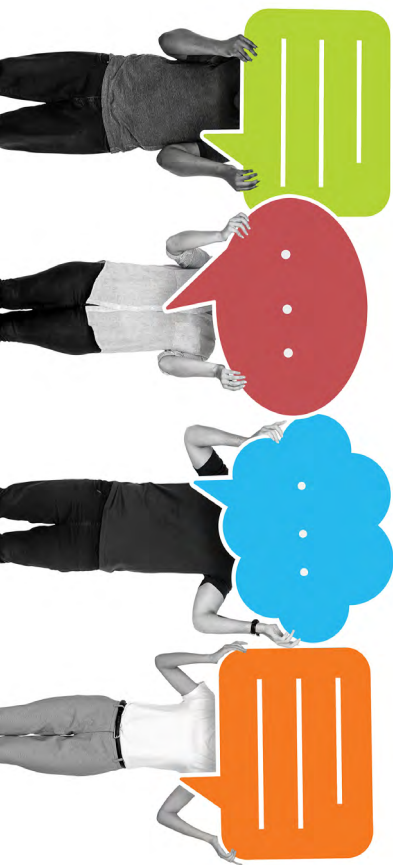
Os tempos atuais, demarcados pelo uso da tecnologia em todos os espaços sociais, motivam a descoberta e inclusão de novos recursos virtuais em sala de aula, independente da matéria que está sendo lecionada. Pesquisas de Tajra (2012) e Gabriel (2013) demonstram que a metodologia mediada por meios digitais e sociais tem um impacto na relação professor/aluno na aquisição do conhecimento, quando bem aplicados e contextualizados.

O uso de jogos virtuais no processo educativo, também conhecido como “gamificação”, configura-se como uma importante ferramenta metodológica para o ensino e a aprendizagem de qualquer língua estrangeira. “A gamificação em educação consiste em aplicar conceitos e dinâmicas próprios do desenho de jogos” (ZALDÍVAR, 2016) para motivar os estudantes a alcançarem, de maneira mais fluída, determinados resultados. Nesse sentido, na internet existem plataformas construídas com fins pedagógicos que podem ser usadas através de dispositivos móveis, *tablets* e computadores, entrelaçando o lúdico e o acadêmico, a diversão e a aprendizagem.

Os jogos virtuais constituem uma linguagem familiar para a atual geração que é cada vez mais tecnológica e compreende facilmente a lógica dos games. Então, por que não incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) às aulas, criando contextos reais de comunicação? Por que não utilizá-las para estabelecer um diálogo com a cultura do outro e convertê-las em uma ferramenta a mais para a aprendizagem de línguas?

Nesse contexto, a vivência docente nas aulas dos cursos técnicos do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Vitória da Conquista, confirma, de alguma maneira, a pesquisa da Agência

SUMÁRIO



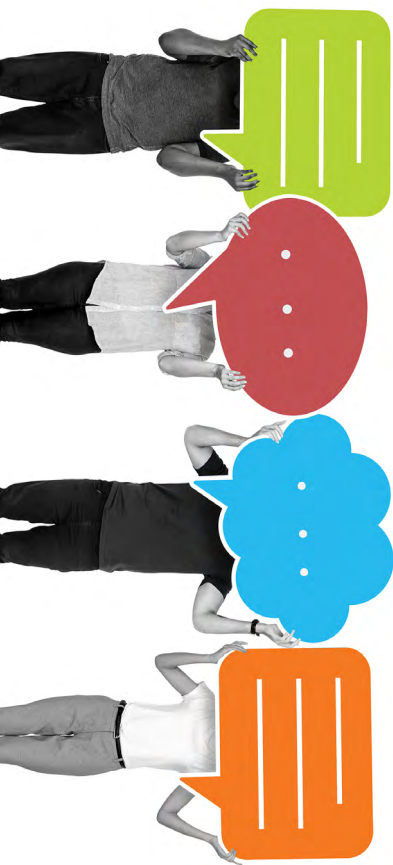
Nacional de Telecomunicações (ANATEL), o órgão que regulamenta as telecomunicações no Brasil que o celular se tem transformado em um elemento essencial na vida diária das pessoas.

Ainda de acordo com a ANATEL em janeiro de 2017, havia 117,65 celulares por cada 100 habitantes. Essa estatística coloca o Brasil como um dos países que possui o maior número de celulares no mundo e, ao mesmo tempo, descortina uma possibilidade: transformar o celular em um aliado na construção de conhecimento, incluindo-o nas classes, independentemente das matérias a serem estudadas.

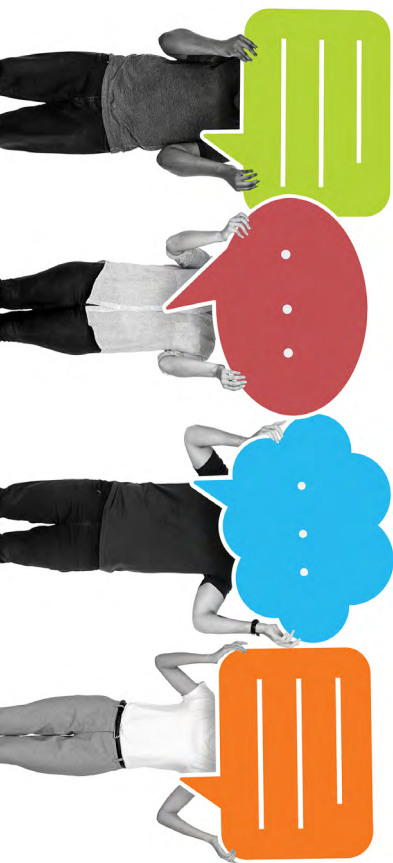
Essa possibilidade vem acompanhada de alguns questionamentos básicos relacionados ao uso unânime do celular no espaço educativo (todos têm um microcomputador?), quais as reais características desses aparelhos (smartphones ou simples telefones?), há universalidade dos serviços de internet na instituição educativa (comunicados ou incomunicados com o mundo a tempo parcial ou total?) e, por último, há cumprimento dos requisitos técnicos para aceder aos aplicativos pedagógicos disponíveis na internet (o tipo de celular inclui ou exclui do mundo tecnológico?).

A partir dessas indagações, no mês de outubro de 2017, criou-se o projeto "Dispositivos móveis e jogos virtuais para o ensino/aprendizagem de espanhol" no IFBA, *campus* Vitória da Conquista, financiado com recursos da Assistência Estudantil através dos Programas Universais. Considera-se que o primeiro passo para fazer uso de aplicativos móveis (*Apps*) pedagógicos, é verificar a universalidade do uso dos *smartphones* entre os estudantes, as condições técnicas e o acesso aos serviços de internet. Esses aspectos, aparentemente banais em determinados contextos sociais, são fundamentais para pôr em prática qualquer iniciativa que tenha como base o uso de celulares na instituição educativa.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



O presente estudo divide-se em três etapas. A primeira compreende uma investigação sobre os jogos educativos que podem ser usados nas aulas de línguas estrangeiras (outubro de 2017), tomando como parâmetros: requerimentos técnicos, produção de jogos e aspectos pedagógicos. A segunda centra-se em uma pesquisa quantitativa sobre as especificidades técnicas dos celulares usados pelos estudantes do IFBA, assim como a incorporação desses aparatos no âmbito acadêmico (novembro de 2017).

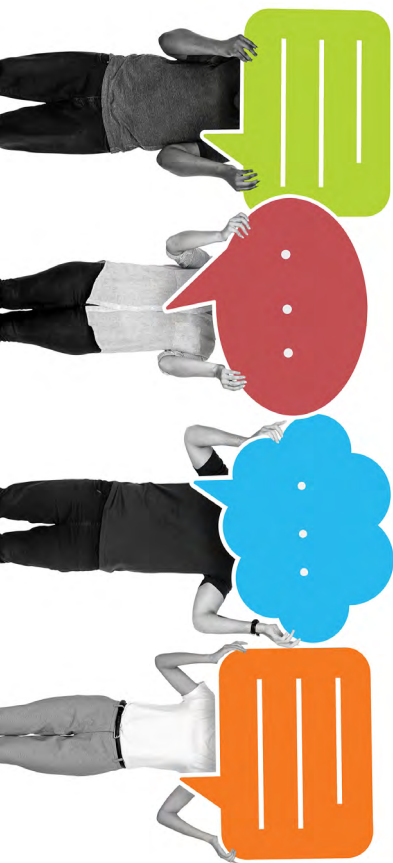
A partir dos resultados das etapas realizadas, passou-se à terceira, a qual está focada no uso e na criação de jogos virtuais a partir do aplicativo selecionado. O principal objetivo da terceira etapa (dezembro 2017 e março 2018) era motivar os alunos a criarem seus próprios jogos on-line, assumindo um papel ativo no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa foi realizada entre os estudantes do quarto ano do Ensino Médio Técnico Integrado dos cursos de Eletromecânica, Eletrônica, Informática e Meio Ambiente. A eleição desses alunos se deve a que, segundo a grade curricular do IFBA, eles cursam a disciplina de Língua Espanhola no último ano de estudos que corresponde ao quarto ano. O núcleo da pesquisa era explorar novas estratégias tecnológicas de ensino/aprendizagem aplicado ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

Aplicativos educativos

Com a massificação do uso do celular, têm surgido diversos aplicativos para serem utilizados nas classes. Alguns com um viés estritamente acadêmico e formal, como se fossem a transposição de uma classe magistral, e outros, fazendo da aprendizagem um processo divertido. O interesse do projeto centra-se na exploração

SUMÁRIO



do lúdico, do aprender jogando, da gamificação demarcada pelo “desenho de webs e interfaces de interação pessoa-computador” (LATORRE, 2013). Como assinala Frasca (2009, p. 43), “o jogo é a primeira estratégia cognitiva do ser humano e como tal, uma ferramenta incrível para explicar e entender o mundo” (tradução nossa). Se o jogo pedagógico se desenvolve através de uma tecnologia moderna como o celular, o processo de ensino/aprendizagem adquire novos matizes motivacionais e cognitivos.

Segundo Brazuelo e Gallego (2012 p.17), o uso dos dispositivos celulares portáteis facilita “a construção do conhecimento, a resolução de problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de diversas habilidades de forma autônoma e onipresente” (tradução nossa). Na mesma linha de pensamento, Dillon (2011) expõe que alguns pedagogos acreditam que os celulares, assim como outras novas tecnologias, constituem-se em um potencial educacional que não deve ser perdido. Os espaços educativos não podem estar dissociados da realidade dos discentes e, isso perpassa necessariamente pelo contexto tecnológico.

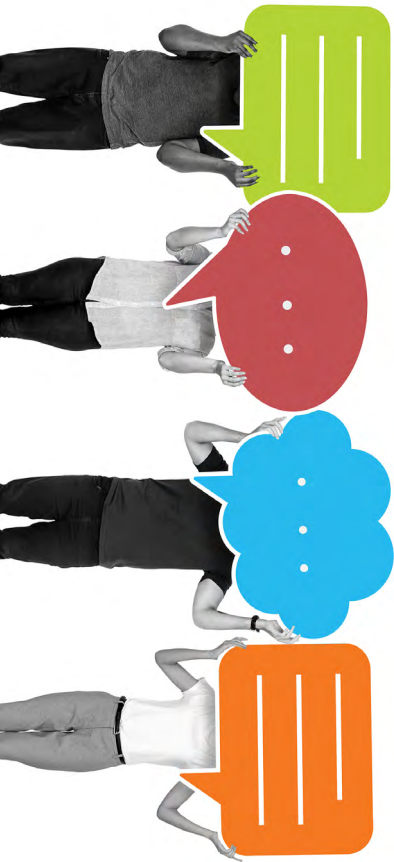
Em busca de encontrar uma tríplice aliança perfeita entre jogo, aprendizagem e dispositivo móvel, pesquisou-se aplicativos que pudessem atender os requisitos do projeto: a inserção de imagens, áudios e vídeos nos jogos; a utilização do *App* no celular e no computador; o funcionamento nos principais Sistemas Operacionais (SO) que são *Android* e *IOs*; e, principalmente, ser gratuito.

Sobre os aplicativos pedagógicos, já existem estudos e pesquisas que sistematizam e mapeiam alguns *Apps* disponíveis no mercado. Esse é o caso de Sevil (2016), que menciona o *Kahoot!*, *Socrative* e *Quizizz*, e de Fuertes et al. (2016), que faz referência a sete aplicativos, destacando dentre eles, o *Kahoot!* e *Socrative*. E também a revista *on-line Educación 3.0* (2017), que realizou uma classificação que reúne umas vinte ferramentas de gamificação

para classe, dentre as quais se encontram *Kahoot!*, *Quizizz*, *Quizlet* e *Pear Deck*.

Na pesquisa virtual, descobre-se também um importante *App* chamado *Klikaklu*, desenhado exclusivamente para o sistema IOS, o que dificulta seu uso no IFBA. Estes trabalhos e pesquisas converteram-se no ponto de partida para definir cinco aplicativos bases que poderiam ser utilizados nas classes de Espanhol no IFBA, os quais foram analisados de acordo com as demandas do projeto, conforme o Quadro 1.

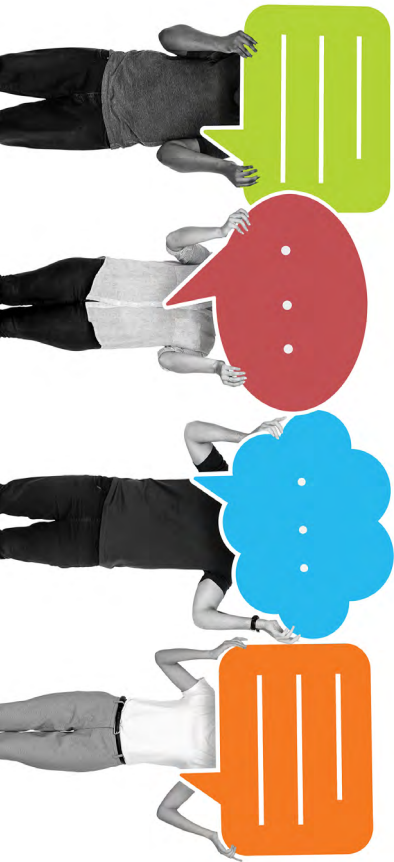
SUMÁRIO



Quadro 1 – Comparação entre os aplicativos

	KAHOOT!	SOCRATIVE	QUIZZIZ	QUIZLET	PEAR DECK
A conta é gratuita?	Sim	Sim, mas tem versão Pró	Sim, mas tem versão Pró	Sim, mas tem versão Pró	Sim, mas tem versão Pró
Dispositivos necessários para o uso	Computador e/ou dispositivo móvel. Requer projetor	Computador e/ou dispositivo móvel	Computador e/ou dispositivo móvel	Computador e/ou dispositivo móvel	Computador e/ou dispositivo móvel. Requer projetor
O que é possível incluir?	Imagens e vídeos. Áudios em MP4 por link do Youtube	Imagens	Imagens como fundo de um texto	Imagens e gravação de voz	Imagens e vídeos. Áudios em MP4 por link do Youtube

SUMÁRIO



Tempo de resposta	30 seg. ou menos	Controlado pelo professor	30 seg. até 5 min.	Controlado pelo aplicativo	Controlado pelo professor
Tipos de perguntas	Múltipla escolha e <i>puzzle</i>	Múltipla escolha e resposta curta	Múltipla escolha	Múltipla escolha, resposta escrita e verdadeiro ou falso	Múltipla escolha, resposta curta e desenho
Perguntas e respostas aparecem na tela do dispositivo móvel?	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Têm opções de pontuação e tempo?	Sim	Só o Socrative Pró	Sim	Pontuação sim, tempo não	Não. O professor mostra resultados de forma anônima
Formas de jogo	Individual e em equipe	Individual e em equipe	Individual	Individual e em equipe	Individual
Utiliza qual (is) Sistema(s) Operacional (is)?	<i>Android, IOS e Windows Phone</i>	<i>Android e IOS</i>	<i>Android e IOS</i>	<i>Android e IOS</i>	Todos. Baseado na web. Acesso via site: www.peardeck.com

Fonte: Autores

Todos os games do quadro comparativo oferecem uma versão gratuita e, ao mesmo tempo, quatro deles disponibilizam uma versão Pró que se trata de uma versão com maiores utilidades, sendo mais atraente para o discente pelo fato de ter uma melhor multimídia. Na versão gratuita, só o *Kahoot!* e o *Pear Deck* permitem

o uso de áudios, imagens e vídeos, aspectos essenciais para estimular a aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

Porém, percebeu-se que o *Pear Deck* é baseado na *web* e acessado unicamente por meio de seu site como uma sequência de apresentação de slides semelhante ao Power Point, só que interativo. Além disso, não possui a opção de pontuação e tempo, elementos essenciais no jogo, que conferem um caráter motivador e regulador. É permitido ao professor mostrar os resultados, mas de forma anônima. Sem pontos e sem um controlador temporal afasta-se da realidade que enfrentam os estudantes ao acessar jogos on-line.

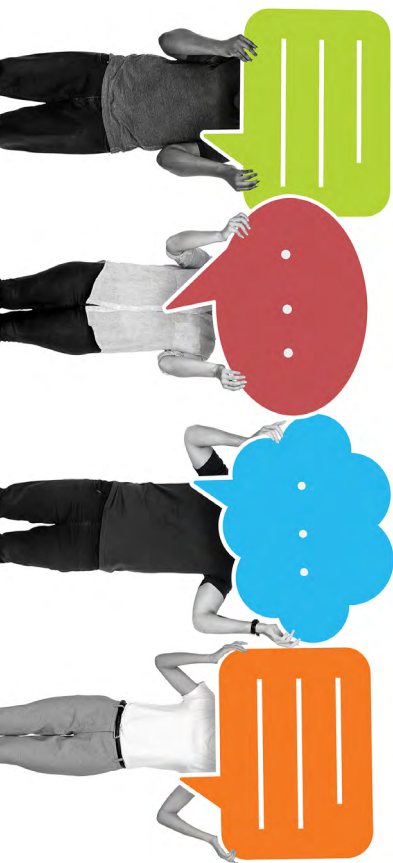
O outro problema que enfrenta o *Pear Deck* é que só permite a participação individual. E se um aluno não levasse ou não tivesse um dispositivo móvel, ficaria isolado da turma, em uma situação de exclusão digital. O *Quizziz* também enfrenta esse mesmo problema. A eleição desses aplicativos estaria atrelada à certeza de ter uma classe cem por cento digital, dissonante com a realidade do IFBA.

Ainda que o *Quizziz* simule bem um jogo nos quesitos tempo e hora, entre sua principal desvantagem encontra-se o fato de não serem seus recursos totalmente gratuitos, aspecto imprescindível para sua aplicabilidade nas instituições públicas brasileiras, onde os recursos econômicos são limitados.

O Quizlet, não obstante, conta com um mecanismo muito interessante: a gravação de voz, que não está presente em nenhum dos aplicativos analisados, assim como apresentar uma versão em espanhol. Apesar disso, as vantagens não são suficientes para introduzi-lo nas aulas, devido ao fato da opção gratuita não ser muito atraente para os discentes.

Diferente de seus concorrentes, o *Kahoot!* oferece uma versão livre, visualmente interessante pela explosão de cores que marcam

SUMÁRIO



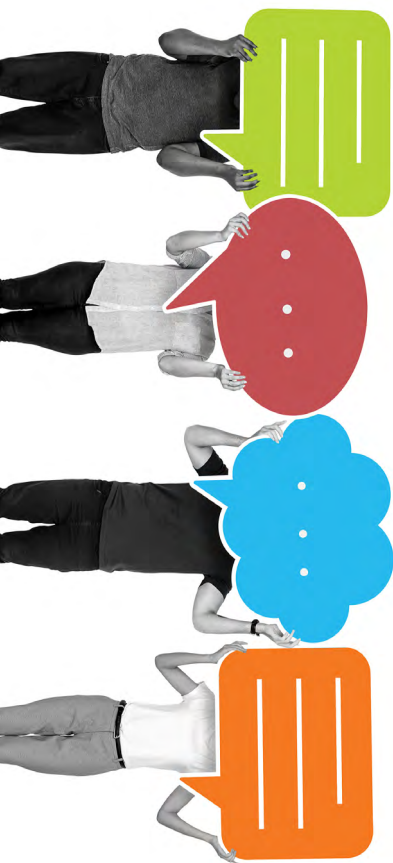
as alternativas do jogo presentes no móvel. Além disso, permite o uso de imagens, vídeos e áudios, e a participação individual ou em equipe. Funciona nos dois principais sistemas operacionais do mundo, *Android* e *IOs*, sendo na atualidade usado por mais de 40 milhões de pessoas em uns 180 países a nível mundial.

Através do mapeamento e análises das configurações técnicas dos aplicativos pedagógicos se demonstrou que o *Kahoot!* cumpre com todos os requerimentos do projeto. Sua aplicação na terceira etapa depende dos resultados das características dos dispositivos móveis utilizados pelos alunos. O seguinte passo agora corresponde à verificação dos requisitos específicos exigidos por este *App* para seu correto funcionamento, como capacidade de memória do dispositivo e versão para instalação, dentre outros.

Pesquisa de celulares no âmbito do IFBA

A segunda etapa do projeto está relacionada à identificação das características técnicas dos dispositivos utilizados pelos estudantes de Língua Espanhola do IFBA, de modo a verificar a viabilidade de utilização do *App* selecionado. Para isso foi necessário realizar uma pesquisa quantitativa. Conforme Gil (2008), o processo técnico e/ou metodológico mais importante corresponde à coleta de dados, o que conduz a ter uma visão mais confiável da realidade. Nesse sentido, optou-se pela construção de um questionário, seguindo os critérios básicos que menciona Aaker et.al. (2001): planificar o que vai ser mensurado, formular as perguntas para obter as informações necessárias, definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário, testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidade; e, finalmente, caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste.

SUMÁRIO



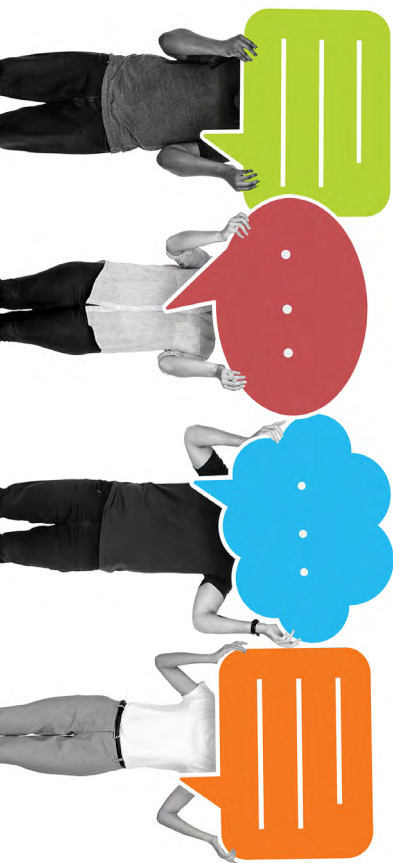
Através da plataforma *Google Forms* elaborou-se um questionário de 14 perguntas de múltipla escolha que foram distribuídas em 7 seções. Este formulário foi aplicado inicialmente como um pré-teste para a turma de extensão de Língua Espanhola, composta por doze alunos, o que possibilitou verificar algumas situações não contempladas, como a desconfiguração das respostas abertas, o que impediria uma categorização adequada.

Mediante essas questões, procurava-se identificar quais eram os dispositivos que os estudantes utilizavam mais quando se encontravam no IFBA e as características técnicas destes equipamentos, com a finalidade de analisar se eram compatíveis ou não às especificações do aplicativo escolhido. Também se avaliaram outros parâmetros como a capacidade de memória livre do celular, o sistema operacional e sua versão, assim como o tipo de conexão à internet durante sua permanência no IFBA.

Além disso, verificou-se também quesitos relacionados ao uso de *Apps* educativos pelos estudantes. Se indagou sobre os aplicativos de aprendizagem presentes no celular, sua participação em algum jogo virtual pedagógico durante as classes de 2017 e se solicitou sugestões sobre aplicativos educativos que gostariam de ser usados nas aulas de Língua Espanhola. A última pergunta estava relacionada ao impacto dos aplicativos no processo de ensino/aprendizagem.

No pré-teste foi detectado também a omissão de uma alternativa orientada à presença de alunos sem celular. Por tanto, na pergunta 3, quando se indagou sobre o tipo de aparato mais utilizado no IFBA, se colocou a opção: "*no tengo ningún dispositivo*". Ao responder que não possuía nenhum dos dispositivos citados, o aluno era automaticamente direcionado à questão 13, dando sequência a partir deste ponto.

SUMÁRIO



As perguntas 11 e 13 estavam relacionadas ao conhecimento de aplicativos educativos e tinham como respostas as alternativas 'sim' e 'não' e por isso, caso a resposta fosse afirmativa, seguia-se a uma nova seção aberta para que se indicasse o nome do aplicativo.

Esse questionário foi aplicado no laboratório de informática do IFBA e durante cerca de 20 minutos do horário de aula de cada turma. Decidiu-se por esta metodologia porque se percebeu que as respostas não seriam confiáveis caso os alunos respondessem o formulário em casa. Isso permitiu descobrir, também, as dificuldades de alguns deles em encontrar informações sobre capacidade de memória e outros dados técnicos do celular para responder com precisão às perguntas.

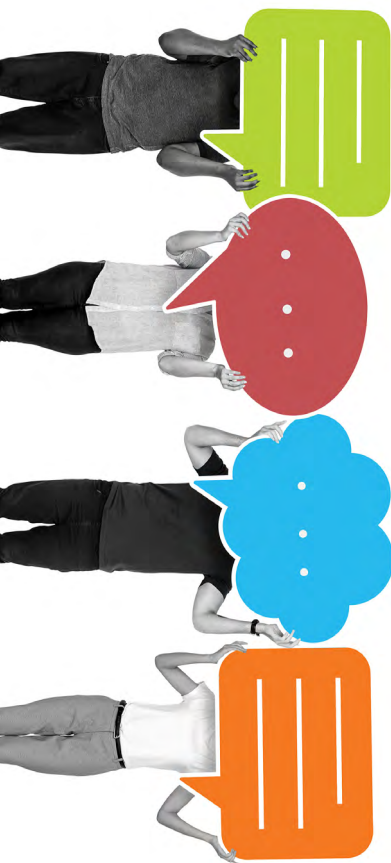
Além disso, o questionário foi elaborado em espanhol por se tratar justamente de uma pesquisa referente a uma iniciativa que busca melhorar a aprendizagem desta língua, e como todos os estudantes que participaram do projeto já estavam na terceira unidade do ano letivo, o que significava um total de 45 horas/aula de Espanhol, não houve dificuldades na compreensão das questões.

Resultados da coleta de dados

Apresentam-se, nesta seção, os resultados obtidos através de 75 respostas às perguntas existentes no formulário utilizado em 2017, o que corresponde a 81,52% do total de 92 estudantes que compõem os quartos anos do IFBA. Do total de discentes que responderam o questionário, 18,7% correspondem ao curso de Eletromecânica, 20% à Eletrônica, 28% ao Meio Ambiente e 33,3% à Informática.

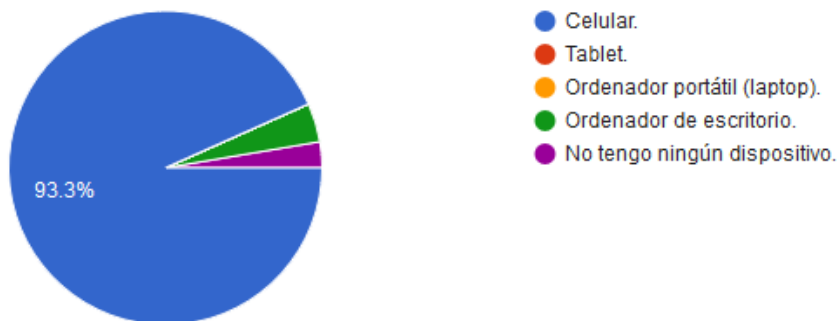
A pergunta 3 estava centrada em identificar o dispositivo tecnológico mais usado pelos discentes enquanto estavam no

SUMÁRIO



IFBA. Do total de alunos, 93,3% afirmaram utilizar mais o celular, o que confirma a realidade que se observa nas salas, e ninguém optou por *tablet* ou *laptop* como se constata na Figura 1. Só 4% dos entrevistados colocou o computador de escritório em primeiro lugar na cadeia de dispositivos utilizados. Ainda que o IFBA conte com terminais em locais específicos como a biblioteca e os laboratórios, é uma tecnologia que já não forma parte do cotidiano dos estudantes. Finalmente, 2,7% declarou não possuir nenhum tipo de dispositivo, o que gera uma reflexão sobre a exclusão digital.

Figura 1 – Percentual de utilização dos dispositivos



Fonte: Autores

Em sequência, verificou-se que a maioria dos discentes indicou que usa mais o celular para acessar as redes sociais, conforme Figura 2, sendo que unicamente 11% deles o emprega para pesquisas acadêmicas e só 2,7% para autoaprendizagem. Isso mostra que seria interessante inserir mais as redes sociais no processo de ensino/aprendizagem. De fato, já existem propostas pedagógicas alternativas no próprio IFBA. Ainda neste parâmetro, dois estudantes (2,7%) utilizam para jogos e um aluno (1,4%) usa somente para chamadas telefônicas. Estamos frente a outro caso de exclusão digital?

SUMÁRIO

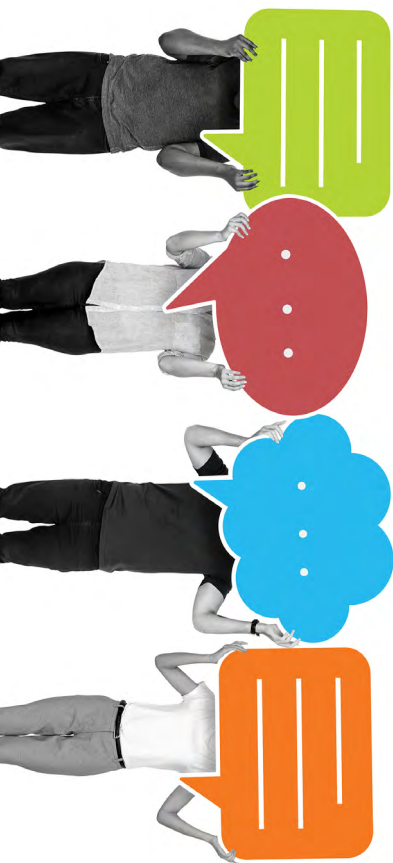
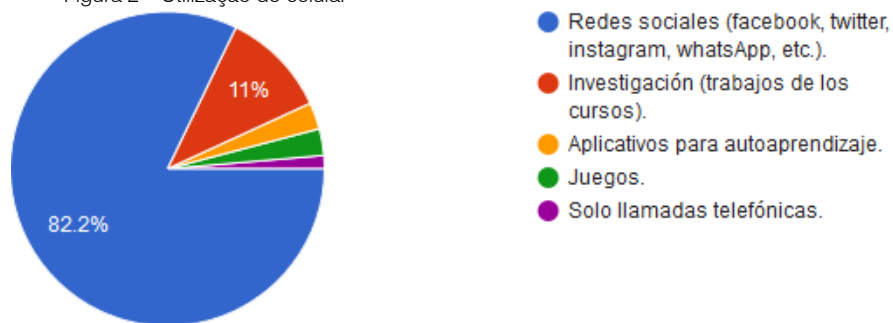
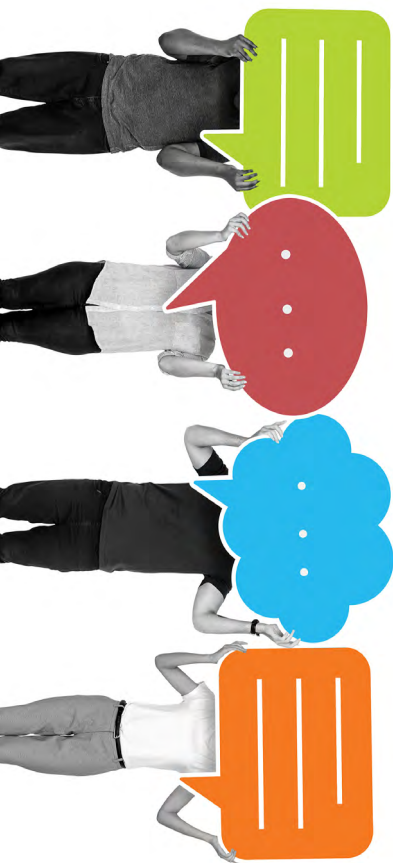


Figura 2 – Utilização do celular



Fonte: Autores

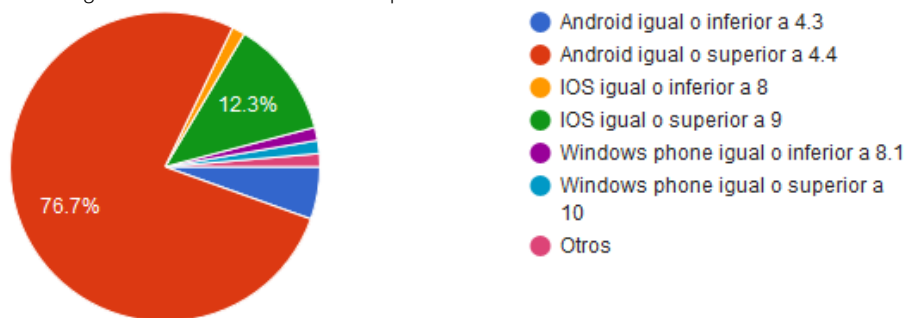
SUMÁRIO



Em relação aos Sistemas Operacionais (SOs), percebe-se que 83,6% são *Android*, 13,7% são *iOS* e apenas 2,7% são *Windows Phone*. A identificação deste fato era imprescindível, assim como saber a versão de cada SO para o correto funcionamento da versão 2.0.2 do *Kahoot!*, que é a mais atual e requer no mínimo versões *Android* 4.4 ou superior, *iOS* igual ou superior a 9 e *Windows Phone* igual ou superior a 10. Segundo o registro estatístico, 76,7% dos celulares dos alunos de quarto ano são *Android* superior a 4.4, enquanto o 12,3% são *iOS* igual ou superior a 9 e apenas 1,4% são *Windows Phone* igual ou superior a 10, conforme Figura 3.

Ainda de acordo com a pesquisa, 9,6% dos celulares não se enquadram nos requisitos do referido aplicativo, o que totaliza 7 pessoas. Os alunos contam com celular, mas seriam excluídos do jogo individual por questões técnicas.

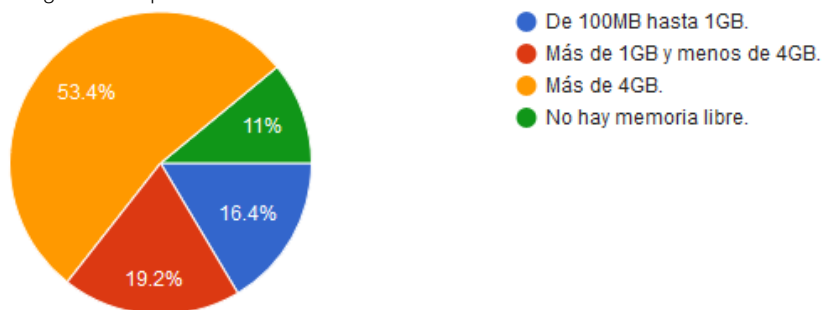
Figura 3 – Versões dos Sistemas Operacionais



Fonte: Autores

Em relação à capacidade de memória livre naquele momento, 53,4% possuíam mais de 4 Gigabytes (GB), 19,2% tinham entre 1GB e 4GB, 16,4% tinham entre 100 Megabytes (MB) e 1GB e 11% não possuíam memória livre, conforme Figura 4. Outro número expressivo de estudantes não conseguiria participar do jogo individual do *Kahoot!* por não poder instalar o aplicativo.

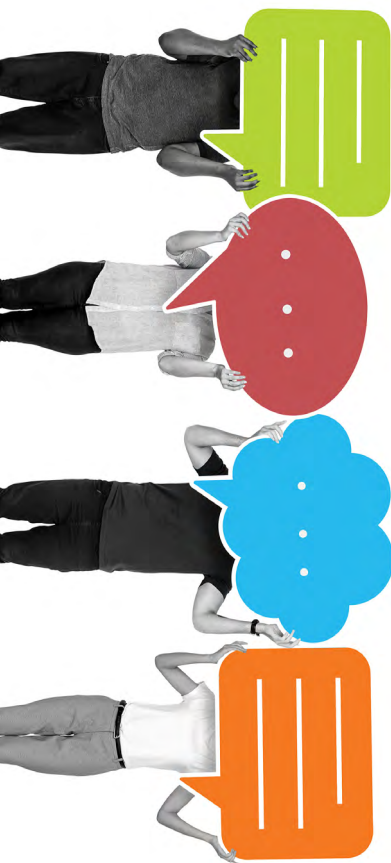
Figura 4 – Capacidade de memória livre



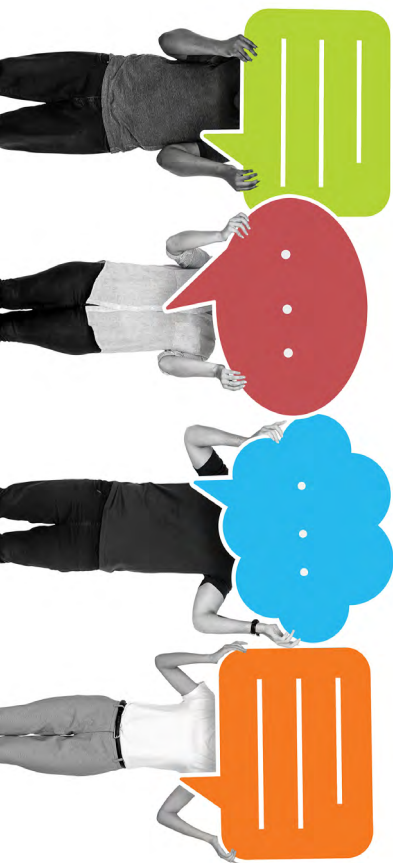
Fonte: Autores

No item que expõe os maiores problemas apresentados pelos celulares dos discentes ao se utilizar *Apps*, 30,1% informaram que a memória era insuficiente para instalar aplicativos. Observa-se uma discordância com a Figura 4, na qual apenas 11% dos alunos disseram não possuir memória livre.

SUMÁRIO



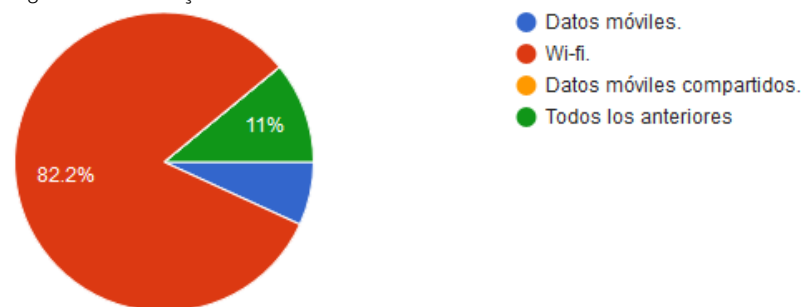
SUMÁRIO



Nos problemas apresentados pelos celulares, 30,1% marcaram a opção “outros”, o que deixa aberta diversas possibilidades não podendo ser categorizadas adequadamente, e 21,9% indicaram dificuldades com navegação lenta para carregar páginas, fazer downloads e uploads, enquanto 17,8% enfrentam problemas com processador lento para abrir arquivos como imagens, vídeos, áudios, documentos e outros. Esse é um tema preocupante pois ao criar os *Kahoots* se sugere a inclusão de recursos audiovisuais para que o jogo seja mais dinâmico.

O seguinte item pesquisado corresponde ao tipo de conexão à internet mais utilizado no celular durante a permanência no IFBA. A grande maioria, 82,2%, dos estudantes depende do Wi-Fi, 11% transitam entre Wi-Fi, dados móveis e dados móveis compartilhados, e somente 6,8% limitam-se ao uso de dados móveis, como observado na Figura 5. Isso mostra que o aluno depende do IFBA para usar a internet, porém, algumas partes do Instituto não fornecem Wi-Fi adequado.

Figura 5 – Distribuição de uso da internet no IFBA



Fonte: Autores

De acordo com os resultados da pesquisa, qualquer atividade pedagógica com o uso de aplicativos estará sujeita ao Wi-Fi do IFBA, *campus* Vitória da Conquista, e como este oscila muito, passando de momentos de navegação aceitável até uma total ausência de

rede, o docente deve estar sempre preparado para pôr em prática um plano B. Nem sempre o jogo poderá ser aplicado conforme o cronograma estabelecido e nem sempre os vídeos e as imagens serão carregados na velocidade esperada, mas isso não deve ser um impedimento para explorar novos recursos metodológicos mediados pela tecnologia digital, neste caso o uso do celular.

A seguinte pergunta formulada centra-se na presença de algum *App* no celular para o aprendizado de alguma matéria, na qual apenas 43,8% dos entrevistados responderam afirmativamente. Quando consultados sobre o nome do aplicativo, a maioria respondeu *Duolingo*, que foi indicado pela professora de Espanhol ao início do ano acadêmico. Isso demonstra que os discentes possuem pouco interesse em pesquisar aplicativos de línguas para estudar por conta própria, limitando-se apenas aos que são sugeridos pelo docente.

Quando se indagou se eles tiveram acesso a algum jogo educativo on-line durante as classes de 2017, 69,9% dos discentes disseram que não, vide Figura 6, e dentre os 30,1% que responderam sim, 17,8% o fez por curiosidade e diversão, 8,2% por autoaprendizagem e somente 4,1% por pedido do professor nas aulas.

A estatística mostra que os professores não estão explorando esta ferramenta na classe e talvez um dos motivos seja as oscilações do serviço de internet, problema indicado linhas atrás. De toda maneira, é preocupante a pouca exposição dos alunos à cultura digital nas atividades acadêmicas diárias.

SUMÁRIO

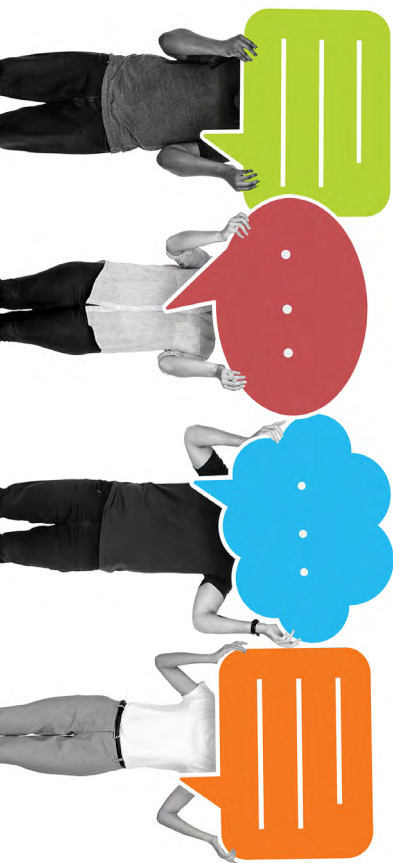
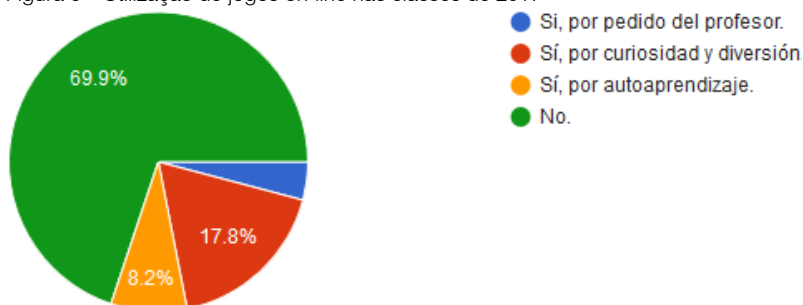


Figura 6 – Utilização de jogos on-line nas classes de 2017



Fonte: Autores

Ao perguntar se conheciam algum aplicativo educativo que gostariam de utilizar na classe de Espanhol, 76% responderam afirmativamente e a maioria deles indicou novamente o *Duolingo*.

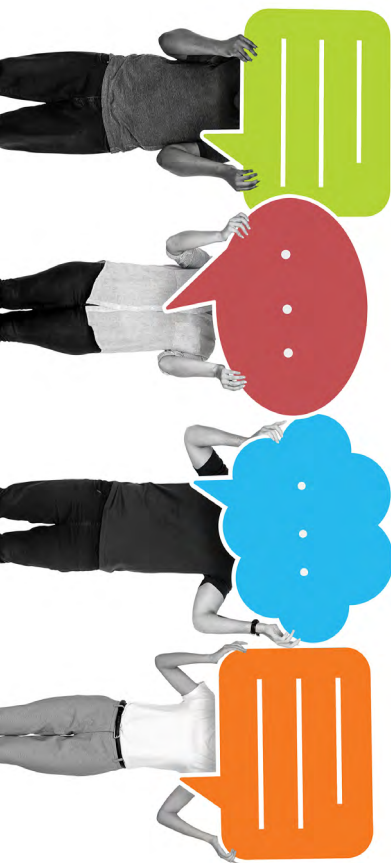
A aplicação da questão 14 tinha por objetivo identificar a percepção dos discentes a respeito do uso de aplicativos na classe de Língua Espanhola. Percebe-se que a maioria (96%) tem consciência de que o uso desta tecnologia ajudaria no processo de aprendizagem. Destes, 80% dos estudantes considera que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos, enquanto que 16% relaciona-os com a motivação e o interesse na matéria, o que mostra a Figura 7. Dentre os 4% que responderam não, 2,7% disseram que se dispersariam e 1,3% afirmaram que seria somente um elemento de distração.

Figura 7 – Posição sobre uso de aplicativo em classe



Fonte: Autores

SUMÁRIO



A pesquisa foi realizada na última semana do mês de novembro de 2017 e, ainda que tenha sido pensada estritamente para uso de aplicativos nas aulas de Língua Espanhola, os resultados não se limitam a uma matéria.

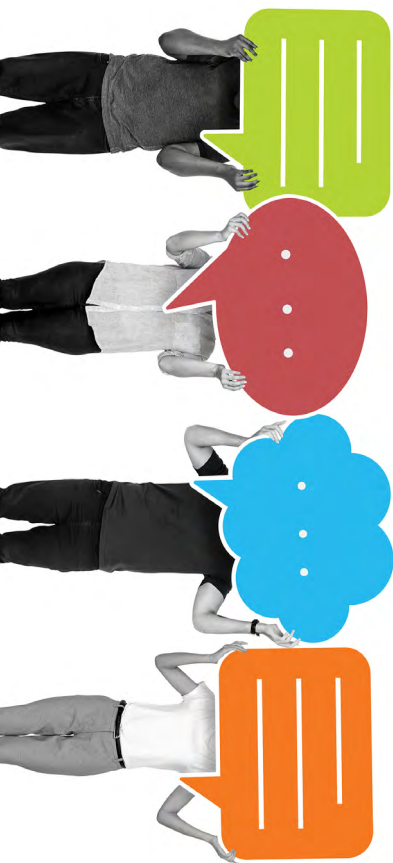
Elaboração dos jogos on-line

Através da pesquisa quantitativa demonstrou-se a adequabilidade do aplicativo *Kahoot!*, selecionado na primeira etapa do projeto, já que os aparatos móveis dos estudantes cumpriam os requisitos técnicos. Portanto, na terceira etapa os alunos tiveram o primeiro contato com este aplicativo mediante oficinas e para todos os discentes, sem exceção, foi uma novidade. O fato de utilizar o celular na classe criou um ambiente mais agradável.

Uma semana antes das oficinas, os discentes fizeram o download do aplicativo e dependendo das turmas, formaram equipes de duas ou três pessoas. O resultado da pesquisa quantitativa demonstrou que o jogo teria que ser em grupo e não individual, porque alguns alunos não tinham celular e para outros, o celular não cumpria os requisitos técnicos solicitados pelo *App* em questão.

A equipe do projeto criou, como amostra, um *Kahoot!* com oito questões, cada pergunta com quatro alternativas para ser aplicada na classe. Todas as perguntas estavam relacionadas a pontos turísticos de cidades hispânicas e contavam com vídeos, imagens ou áudios. As respostas dependiam da compreensão e interpretação dos textos audiovisuais apresentados em cada questão. Portanto, os alunos deviam pôr em prática as habilidades e recursos aprendidos no curso de Língua Espanhola.

SUMÁRIO



Durante as oficinas houve imprevistos técnicos, o que obrigou a adiar as aplicações em algumas turmas. A maior dificuldade foi o serviço de internet. Em algumas aulas funcionou muito bem, já em outras se encontrava totalmente inoperativo ou com uma lentidão que impedia a visualização dos vídeos, o que afetava o normal desenvolvimento da atividade lúdica.

Apesar dos problemas técnicos e como atividade cultural, foi solicitado aos estudantes que elaborassem seus próprios *Kahoots!* a partir do tema: “*Mochilón por los países hispánicos*”. Foi sorteado um país por cada grupo e tendo como base esse país, a equipe devia selecionar uma cidade para elaborar seu jogo e depois apresentá-lo à turma. Criou-se um e-mail e senha geral para que todos os discentes pudessem ter acesso a uma única conta e assim, construir seu jogo.

Os alunos que participaram do projeto desenvolveram um total de 29 *Kahoots*, dos quais alguns podem ser visualizados nas Figuras 8 e 9.

SUMÁRIO

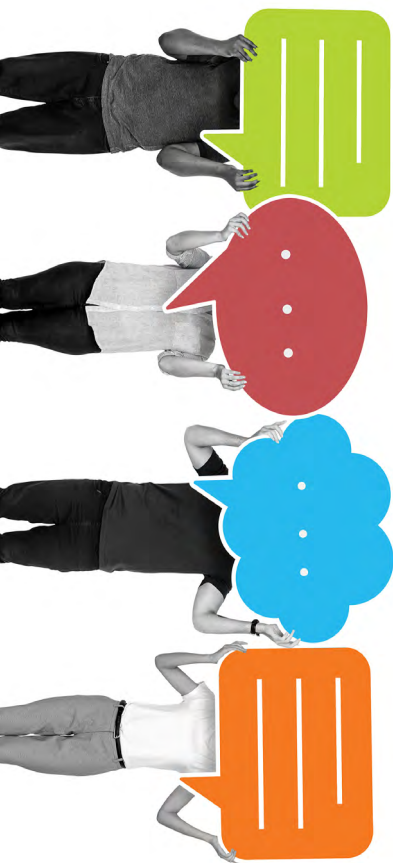
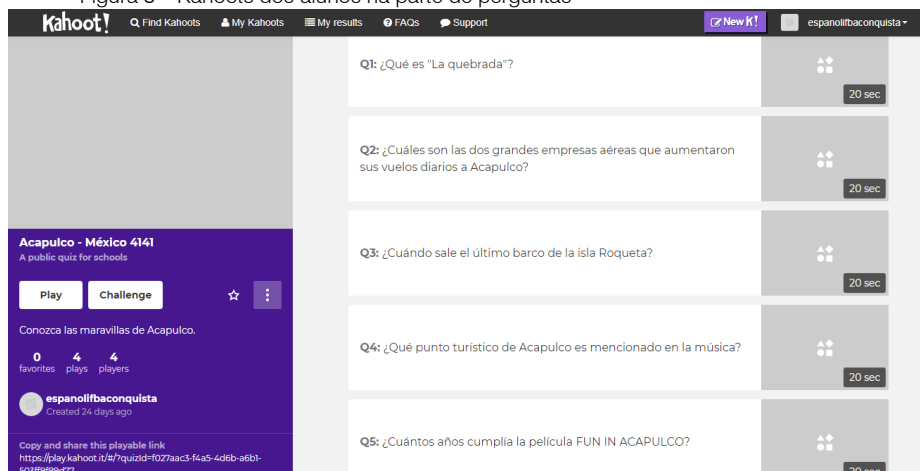
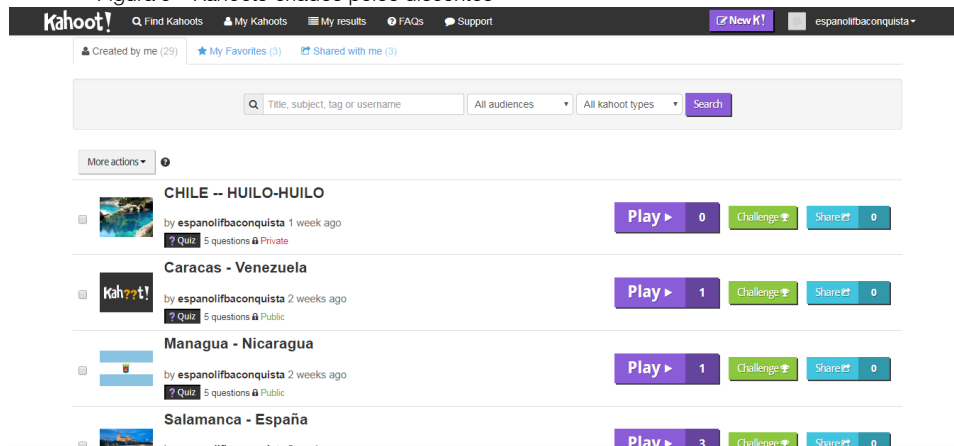


Figura 8 – Kahoots dos alunos na parte de perguntas



Fonte: Autores

Figura 9 – Kahoots criados pelos discentes



Fonte: Autores

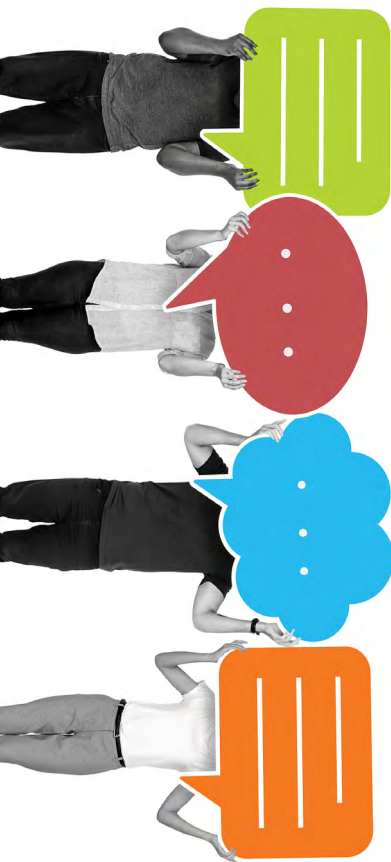
A maioria desses jogos pode ser respondida sem necessidade de conhecimento prévio, devido ao fato das respostas se encontrarem nas imagens, áudios e vídeos inseridos nas perguntas, o que facilita sua utilização em qualquer momento. A atividade possibilitou um encontro cultural de maneira lúdica e descontraída.

Conclusões e desafios

O projeto nasceu a partir da relação do jogo, aprendizagem e dispositivo móvel, da viabilidade de usar este aparato com fins de ensino/aprendizagem e da premissa de aprender jogando através do celular, o dispositivo mais usado pelos estudantes nos últimos tempos.

A leitura dos gráficos da pesquisa quantitativa demonstrou a aplicabilidade do *Kahoot!*, cuja seleção tinha sido realizada na

SUMÁRIO



primeira fase de mapeamento e estudo de aplicativos disponíveis para o ensino de língua estrangeira, pois a maioria dos celulares dos discentes cumpria com os requisitos técnicos para utilizar este tipo de jogo.

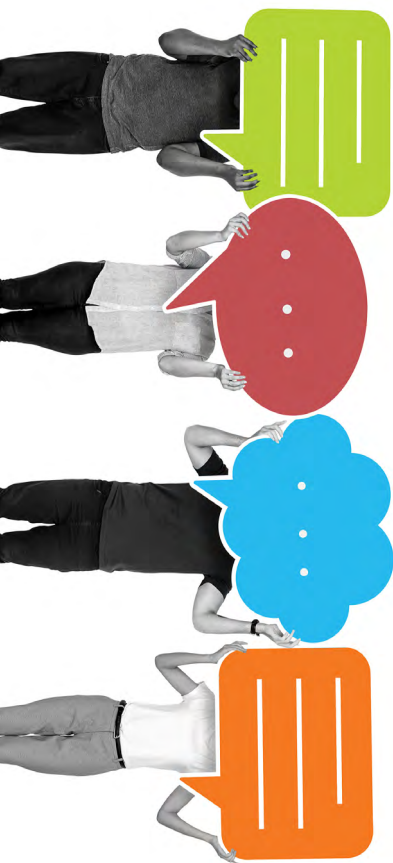
A pesquisa revelou também que os alunos têm consciência de que as aulas seriam mais interessantes com tecnologia digital, mas, ao mesmo tempo, eles concentram suas atividades virtuais em transitar nas redes sociais, sem explorar ferramentas virtuais de aprendizagem que contribuiriam para sua formação acadêmica. Talvez esteja faltando uma maior familiarização com este tipo de recurso.

Apesar da presença de limitações técnicas como deficiências no Wi-Fi em algumas instituições educativas públicas brasileiras, o docente não pode descartar o uso de recursos virtuais. A incorporação de jogos e tecnologias para o ensino/aprendizagem pode se mostrar mais eficaz do que as metodologias tradicionais. O mundo está mudando e a educação precisa acompanhar esses avanços. Tudo o que envolve a aplicação de novas ferramentas desperta sempre o interesse dos alunos.

A execução deste projeto permitiu demonstrar também, seguindo o pensamento de Westera et al (2008), que a aprendizagem visual, que combina jogo e tecnologia, ajuda no desenvolvimento da capacidade criativa do estudante, na melhoria da habilidade de administração de informações, no trabalho em equipe e, também, a incentivar “a capacidade de resolução de problemas e o pensamento crítico”.

Com o uso de aplicativos, seja em equipe ou de maneira individual, o professor consegue o envolvimento massivo dos discentes nas atividades acadêmicas. Aspecto interessante porque uma das grandes dificuldades das instituições educativas

SUMÁRIO



na atualidade é a dispersão e a falta de motivação de alguns estudantes. Assim, o *Kahoot!* quando bem aplicado, garante uma forma divertida e coerente de aprendizagem.

Referências

AAKER, D. A.; KUMAR, V.; DAY, G. S. *Marketing research*. 7. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRAZUELO, F.; GALLEGOS, D. *Mobile learning*. Dispositivos móveis como recurso educativo. Bogotá: Eduforma, 2012.

DILLON, A. Celulares ¿Aliados o enemigos? In: *Clarín* - Educación, Buenos Aires, mai. 2011.

EDUCACIÓN 3.0. *20 herramientas de gamificación para clase que engancharán a tus alumnos*. Disponível em: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html>. Acesso em: 15 dez. 2017.

FERNÁNDEZ, I.. *Juego serio: gamificación y aprendizajes*. Disponível em: <http://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/>. Acesso em: 03 fev. 2017.

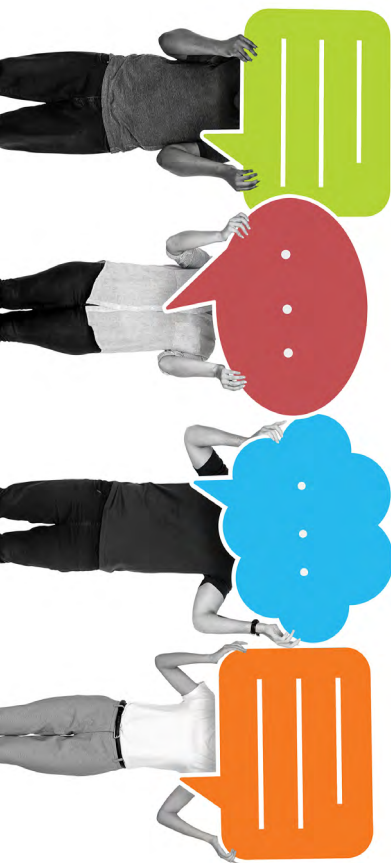
FRASCA, G. Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. In: RAMOS, M.; PÉREZ, O. (eds.): *Videojuegos y Comunicación: hacia el lenguaje del videojuego*. Universidad de Sevilla, Comunicación, núm. 7, 2009.

FUERTES, A. et al. Uso de herramientas de respuesta de audiencia en la docencia presencial universitaria. Un primer contacto. In: *XXII JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA INFORMÁTICA*. Almería: Actas, 2016.

GABRIEL, M. *Educ@r – A (r)evolução Digital na Educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas, 2008.

SUMÁRIO



LATORRE, O. P. Apuntes sobre la teoría de la diversión. In: SCOLARI, C. A. (ed.). *Homo Videoludens 2.0*. De Pacman a la gamification. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2013. Disponível em: http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/5_HomoVideoludens.pdf Acesso em: 11 mar. 2018.

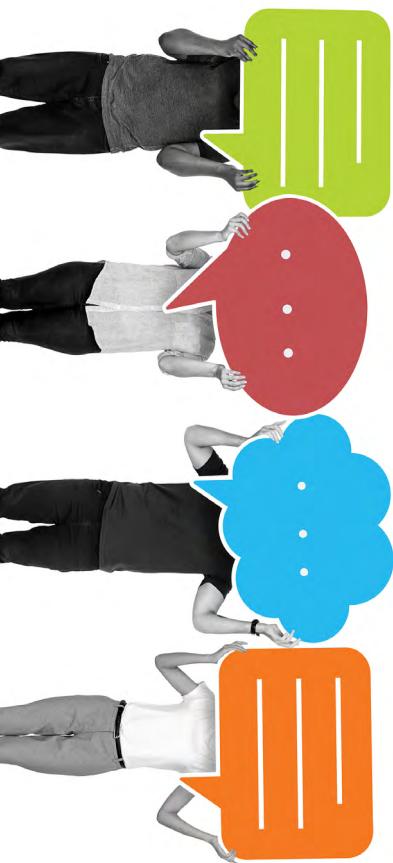
SEVIL, J. S. A. *Kahoot, socrative & quizizz*. Herramientas gratuitas para fomentar un aprendizaje interactivo y la gamificación en el aula. Zaragoza: Universidade de Zaragoza, 2016.

TAJRA, S. F. *Informática na educação - Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*: 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

WESTERA, W. et al. Serious games for higher education: a frame work for reducing design complexity. In: *JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING*, n. 24(5), 2008.

ZALDÍVAR, I. F. *Juego serio*: gamificación y aprendizaje. Disponível em: <http://www.centrocp.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/> Acesso em: 20 dez. 2016.

SUMÁRIO



9

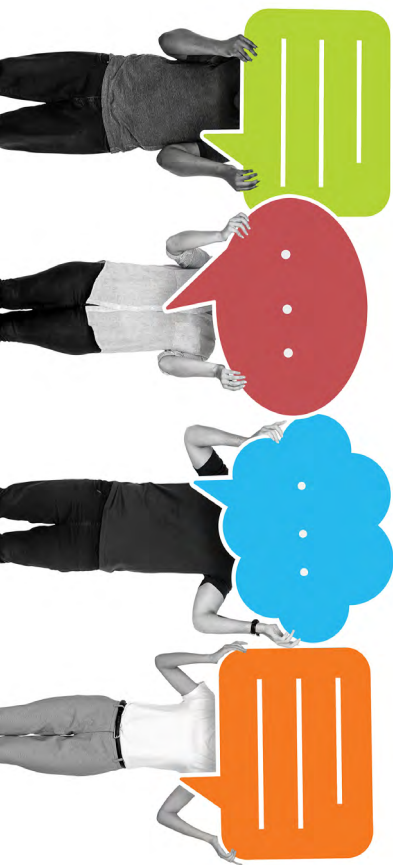
Natan Gonçalves Fraga

A REPRESENTAÇÃO DA AMÉRICA LATINA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.198-211



SUMÁRIO



Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido em 2015 no IFPR - Campus Jaguariaíva, o qual teve como objetivo principal a análise da representatividade da América Latina através de sua presença e ausência nos livros didáticos de ensino de língua espanhola como língua estrangeira/adicional que circulam nas escolas públicas da cidade de Jaguariaíva. Fundamentamo-nos teoricamente nas literaturas sobre o conceito de língua, cultura, interculturalidade e as políticas linguísticas, para o desenvolvimento de nossa pesquisa e análise. Como resultado, concluímos que devido às políticas públicas, a América Latina tem tido visibilidade, entretanto limitada a alguns países. Nota-se que o Brasil é o país de mais prestígio, o que possibilita um ensino intercultural que contemple as necessidades do aprendiz brasileiro.

Palavras-chave: Língua Espanhola. América Latina. Livro didático.

Introdução

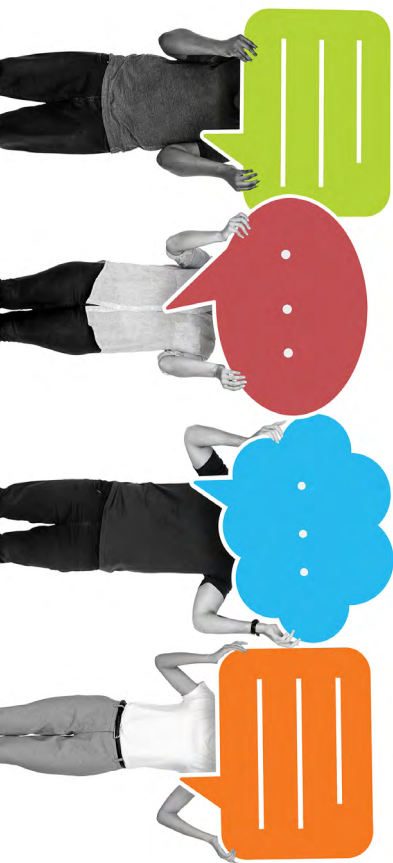
O Instituto Federal do Paraná (IFPR) desenvolve projetos de pesquisas científicas fomentados por diversos programas que disponibilizam bolsas para os estudantes participantes. A presente pesquisa teve fomento do Programa de Bolsas Acadêmicas de Inclusão Social (PBIS), do IFPR.

O PBIS é um programa que visa, por meio da participação à pesquisa científica, a permanência e o êxito acadêmico e escolar dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e econômica, atendendo aos princípios da educação integral (formação geral, profissional e tecnológica), em estreita articulação com os setores produtivos, econômicos e sociais locais. Assim sendo, o programa faz tanto a seleção dos projetos de pesquisas que atendam tais objetivos, quanto a seleção dos bolsistas, tendo como critério de seleção e classificação ser estudante do IFPR em qualquer nível de ensino e sua situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O período de vigência é de 6 a 7 meses e é condição para o recebimento da bolsa o estudante ter frequência superior a 75% no curso o qual está matriculado, bem como dedicar-se no mínimo 4 horas semanais ao projeto de pesquisa.

O presente projeto, selecionado pelo PBIS e desenvolvido em 2015, teve a participação de quatro bolsistas estudantes do Ensino Médio do IFPR – Campus Jaguariaíva. Ao final do projeto, ademais de alcançados os objetivos da pesquisa, pôde-se notar a contribuição da pesquisa científica para o desenvolvimento social, crítico, científico, reflexivo e emancipatório dos quatro estudantes bolsistas. As etapas do projeto proporcionaram a reflexão e a observação não somente da temática proposta, bem como sobre a sociedade quanto à análise de problemáticas emergentes

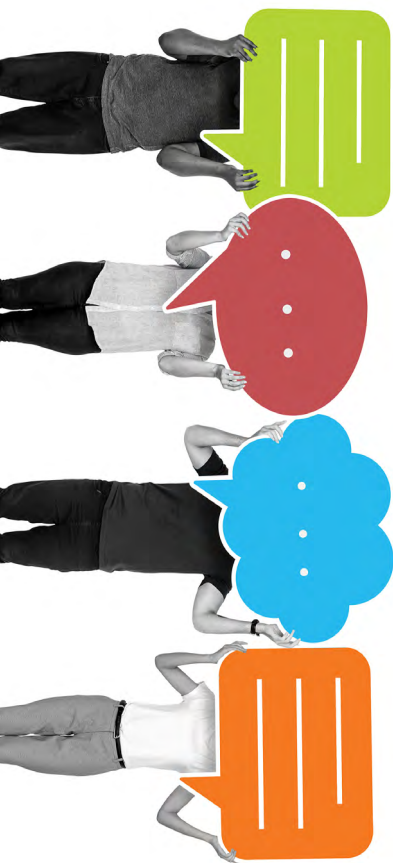
SUMÁRIO



na sociedade atual relacionadas à intolerância e à diversidade, configurando, assim, a formação de cidadãos conscientes e participativos. Portanto, a proposta de educação dos Institutos Federais de desenvolver a pesquisa científica enleada ao processo de ensino e aprendizagem desde a Educação Básica tem sido realizada, e tem trazido resultados que contribuem para a formação do alunado enquanto ser social.

Neste trabalho, relataremos a pesquisa desenvolvida, bem como seus resultados.

SUMÁRIO



A justificativa da temática escolhida para o projeto científico

A naturalização do ensino da língua espanhola no Brasil com enfoque nos aspectos culturais do espanhol peninsular é uma realidade que fortalece as barreiras com os nossos vizinhos falantes naturais de língua espanhola. Temos mais conhecimento de um país que longe de nós está, para além do oceano, que de nossos vizinhos continentais. Hoje, devido às várias ações políticas no nosso continente e da proximidade com os países hispano-americanos, temos uma realidade em que a maioria dos aprendizes de espanhol pratica a língua tendo contato com produtos, elementos e falantes naturais da América Latina. Portanto, é necessidade do aprendiz brasileiro de língua espanhola conhecer as culturas latino-americanas, numa perspectiva intercultural, para que se evitem os choques culturais, para que haja uma comunicação eficaz, para a integração latino-americana e para que o brasileiro conheça a sua identidade continental e que se sinta integrante dela.

Atualmente, o mercado oferece uma grande variedade de materiais didáticos para o ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional. Sabemos que a escolha e utilização do livro

didático nas aulas de língua espanhola são um fator determinante das direções e escolhas do professor. Portanto é evidente que o professor não pode ser indiferente ao sentido que os livros didáticos fazem circular no interior da sala de aula.

Nosso construto teórico

Ao visitarmos a história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras/adicionais podemos observar a importância do surgimento da abordagem comunicativa para evidenciar e concretizar que língua e cultura são elementos indivisíveis.

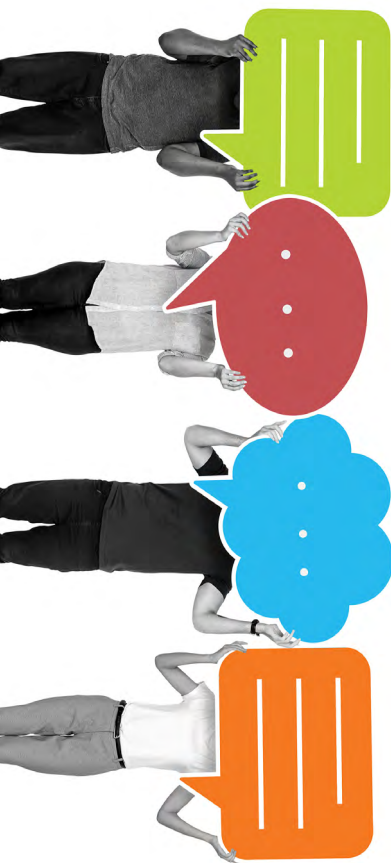
Nos métodos tradicionais o elemento cultural era abordado de maneira isolada. Sua abordagem era dissociada da língua, os aspectos da cultura tratados eram os da legitimada no país da língua-meta, reforçando uma visão estereotipada.

O conceito sobre cultura no ensino de línguas nessa época, segundo Miquel López (2005), resumia-se a uma visão estereotipada, totalmente descontextualizada e sem conexão com os objetivos da língua-meta.

No ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional no período dos métodos tradicionais, os livros didáticos contemplavam somente os aspectos culturais da Espanha. Segundo Miquel Lopez (op.cit) esses livros mostravam uma Espanha homogênea, da fase pós-guerra, com mulheres de luto, com a Giralda e Alhambra de cenário de fundo, com paella e sangria como os únicos elementos da gastronomia, e com fragmentos dos textos de García Lorca e de Cervantes.

Em suma, nos métodos tradicionais, o ensino da cultura no ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional consistia em

SUMÁRIO



um imaginário cultural e num saber literário, histórico, artístico e musical unívoco sobre a Espanha.

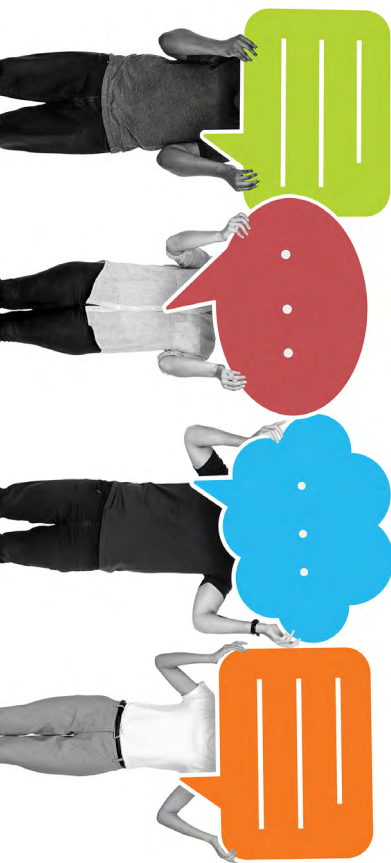
A abordagem comunicativa surge com a contraposição ao conceito proposto por Chomsky (apud IRAGUI, 2004) sobre competência linguística. A definição de Chomsky tinha como proposta o estudo da competência e não de sua atuação, e, portanto, o foco consistia no desenvolvimento de uma teoria linguística centrada principalmente nas regras gramaticais.

Como reação à competência linguística, Hymes (apud MIQUEL LÓPEZ, 2005) propõe o conceito de competência comunicativa, que inclui o significado referencial e social da língua. Para Hymes (op.cit), aprender uma língua não se limita a aprender as regras formais, mas também as regras sociolinguísticas. Ou seja, trata-se de contemplar a língua em uso.

A partir da competência comunicativa e de estudos de diversas áreas, como a linguística do texto, a pragmática, a etnografia, a sociolinguística, entre outras, se concebe a abordagem comunicativa tendo como conceito base a língua em uso. Sob esse viés, no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, o elemento cultural passa a ser tratado com outro foco. Língua e cultura passam a ser concebidas como indissociáveis, e por consequência conclui-se que os aspectos culturais são imprescindíveis para o desenvolvimento de uma comunicação eficaz na língua-meta. Portanto, não há mais dúvidas que para o aprendiz desenvolver a sua competência comunicativa na língua faz-se necessário desenvolver também a competência sociocultural.

A evolução do papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem de línguas nos traz a conclusão de que os conteúdos culturais tratados no ensino da língua espanhola não devem estar limitados à cultura peninsular, como ocorria nos métodos

SUMÁRIO



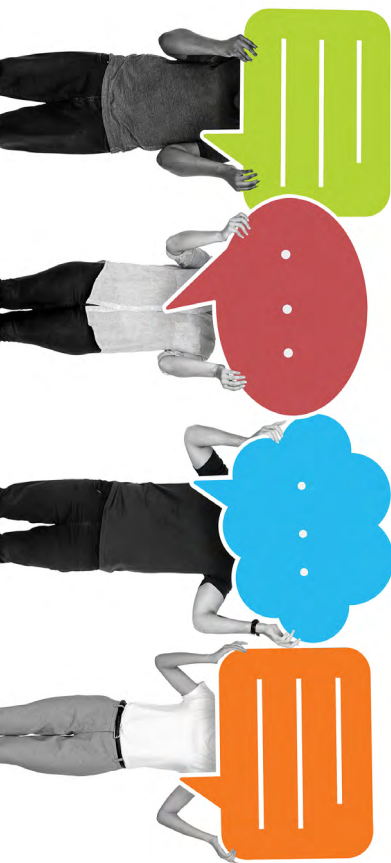
tradicionais, muito menos abordá-los de forma descontextualizada da língua, de maneira superficial. Pensar em cultura para o ensino de língua espanhola é pensar em culturas. São mais de 20 países que a tem como língua oficial, ou seja, a língua espanhola é língua de muitas culturas.

Em relação ao cenário do ensino de língua espanhola no Brasil, podemos considerar dois fatos que influenciaram fortemente o seu crescimento e inserção no contexto escolar: a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), na década de 90, e a lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do idioma nos currículos das escolas de Ensino Médio. Ambos os fatores visam, entre tantos outros aspectos, à integração do Brasil com os demais países latino-americanos. Como consequência, a busca pelo aprendizado da língua espanhola cresceu consideravelmente nos institutos de idiomas e também houve a implementação da disciplina de língua espanhola nos currículos das escolas de Educação Básica.

Apesar dos objetivos expostos, o país hispânico que mais tem investido na ascensão do espanhol em terras nacionais é a Espanha, e não os países hispano-americanos. Podemos citar como exemplo a implantação de várias unidades do Instituto Cervantes, as bolsas de estudo na Espanha para docentes e discentes, os cursos para professores patrocinados pela Embaixada Espanhola no Brasil e, principalmente, a publicação de diversos materiais didáticos.

O investimento da Espanha no ensino de língua espanhola já é tradicional e rende grandes lucros à sua economia (de 14 a 16% do PIB espanhol em 2003). Porém, ao longo dessa tradição, o espanhol “comercializado” sempre foi o peninsular, carregado de características da história, turismo e cultura do país. Essa tradição que fez da Espanha uma referência para o ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional trouxe uma hegemonia do espanhol peninsular nos livros didáticos. O espaço dado às variantes e variedades do espanhol americano é, em sua maioria, superficial. O

SUMÁRIO

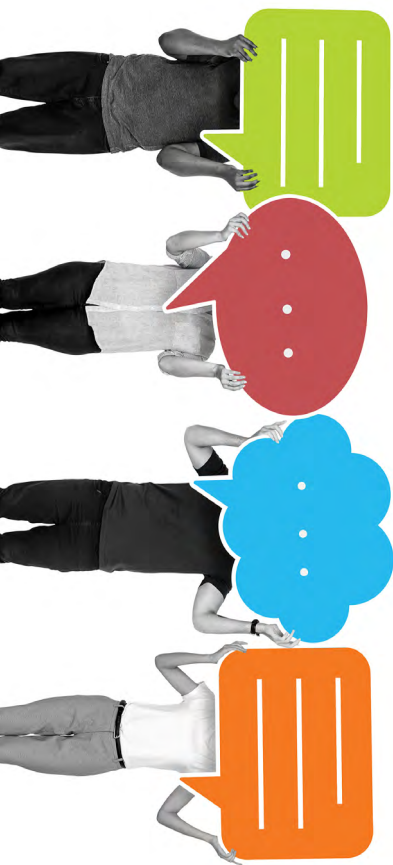


elemento cultural é, por muitas vezes, tratado de maneira distorcida e homogênea, como se a América fosse um país, e não um continente, com uma monocultura exótica e inferior.

Apesar dessa tradição do espanhol peninsular no Brasil, a Espanha já não monopoliza mais o ensino do idioma espanhol no Brasil. Atualmente, o Brasil reconhece em suas políticas educacionais que a função do ensino de língua espanhola deve objetivar o estudo do espanhol para a integração do Brasil com os demais países latino-americanos, e, para a formação da identidade latino-americana. Além das ações políticas, temos também o investimento acadêmico brasileiro que, através de suas pesquisas tem contribuído para o ensino do espanhol no Brasil.

Com as atuais ações políticas para o ensino de língua espanhola no Brasil e com os estudos sobre cultura no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, objetivamos investigar sobre como a América Latina está representada nas aulas de língua espanhola através dos materiais didáticos que circulam no contexto escolar, em especial das escolas da cidade de Jaguariáiva. Para tanto, escolhemos como corpus da nossa pesquisa os livros didáticos para o ensino do espanhol utilizado na cidade. A seleção e a utilização de livros didáticos nas aulas de espanhol como língua estrangeira/adicional são um fator determinante das direções e escolhas do professor, sendo este, muitas vezes, porta-voz de discursos hegemônicos e etnocêntricos. Portanto, essa pesquisa almeja contribuir com a prática docente e discente, propondo uma reflexão que atenda às necessidades do aprendiz brasileiro e que contemple com relevância a visibilidade da Hispano-América e do Brasil no ensino de língua espanhola.

SUMÁRIO



Objetivos traçados

Tivemos como objetivo geral:

- Realizar uma análise sobre a representação da América Latina nas aulas de língua espanhola, tendo como base os livros didáticos que circulam nas escolas públicas de Jaguariáiva;
- Desenvolver no aluno-bolsista um olhar crítico, e fazê-lo entender que o livro didático é só um auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, que não pode ser visto como uma Bíblia e que é importante pesquisar e aprender também com outras fontes.

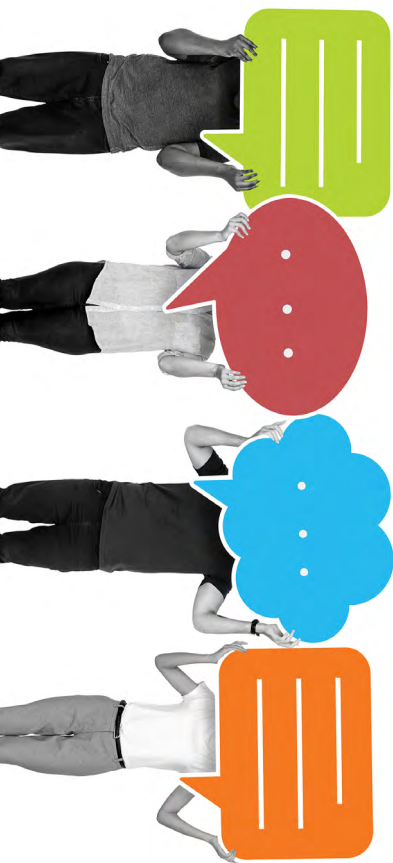
Os nossos objetivos específicos foram:

- Evidenciar a relação indissociável entre língua e cultura e suas implicações no ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para o aprendiz brasileiro;
- Compreender a necessidade do ensino do espanhol no Brasil contemplar os países latino-americanos;
- Refletir sobre as razões de se visibilizar os elementos culturais latino-americanos nas aulas de língua espanhola;
- Identificar se e como os elementos culturais estão presentes nos livros didáticos para o ensino de espanhol.

A metodologia adotada

Esta pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada e simultaneamente ancorada no âmbito do ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, propõe-se a efetuar

SUMÁRIO



uma revisão bibliográfica sobre os conceitos de língua, cultura, ensino intercultural e sobre as políticas linguísticas relacionadas ao ensino de língua espanhola, bem como uma análise exploratória, de um corpus constituído por livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, adotados pelas escolas da rede pública da cidade de Jaguariaíva. Realizamos um levantamento sobre a representação da América Latina e Espanha nos livros selecionados, contabilizando as citações dos países hispanos.

Resultados alcançados

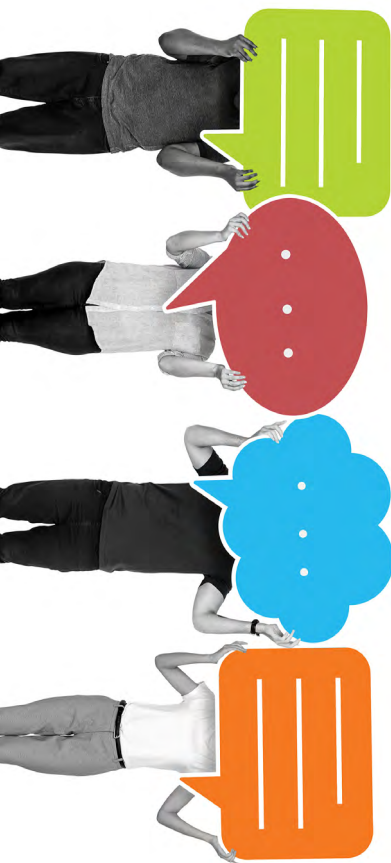
Fizemos a pesquisa nas escolas da rede pública de Jaguariaíva e descobrimos que somente três escolas oferecem aulas de espanhol, no contraturno. Essas escolas adotam a mesma coleção, intitulada *Cercanía Joven*, volume 1 e 2.

A coleção *Cercanía Joven* (2013) tem como público-alvo o Ensino Médio. Foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) DE 2015, logo é oferecida gratuitamente à rede pública de ensino. A coleção é constituída por três volumes. Cada volume da coleção é composta por três unidades e cada unidade por 2 capítulos. Segundo a seção de apresentação do livro,

Cada uno de los tres volúmenes de esta colección te brinda la oportunidad de conocer el mundo hispánico desde varias miradas, reflexionando sobre temáticas actuales y necesarias a tu formación como ciudadano crítico y consciente. (COIMBRA et al, 2013, p.3)

Assim sendo, de acordo com a apresentação da coleção, os três volumes contemplam a América Latina já que esta faz parte do mundo hispânico. Para averiguarmos isso, contabilizamos as vezes que os países hispânicos aparecem nos livros para que, assim, vejamos qual país é mais privilegiado/visibilizado e, por consequência, representado.

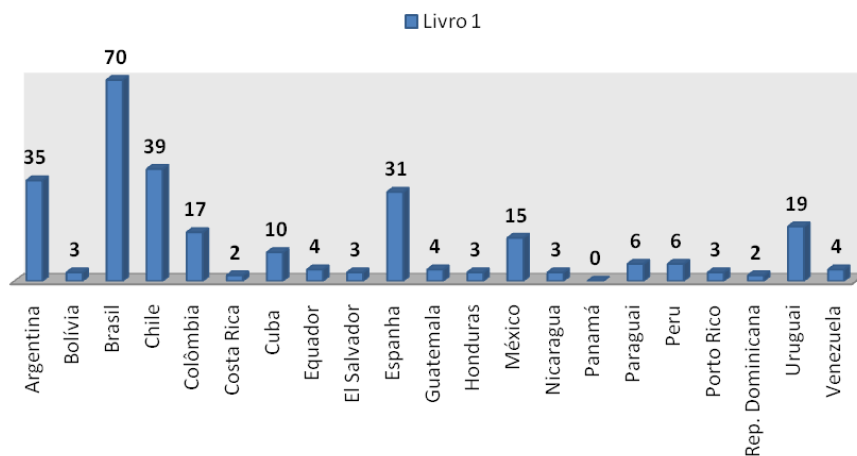
SUMÁRIO



No Gráfico 1 e no Gráfico 2 mostramos o levantamento feito dos volumes 1 e 2^a da coleção *Cercanía Joven*. Incluímos o Brasil, embasados na proposta intercultural.

Gráfico 1 - Brasil, Espanha e países hispano-americanos do livro 1

Cercanía Joven - vol.1



Fonte: a pesquisa

2. O volume 3 não foi analisado porque as escolas de Jaguariava só adotaram os volumes 1 e 2

SUMÁRIO

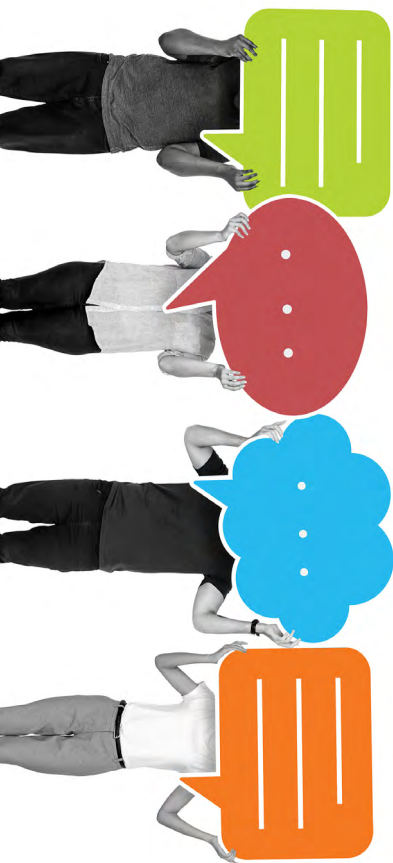
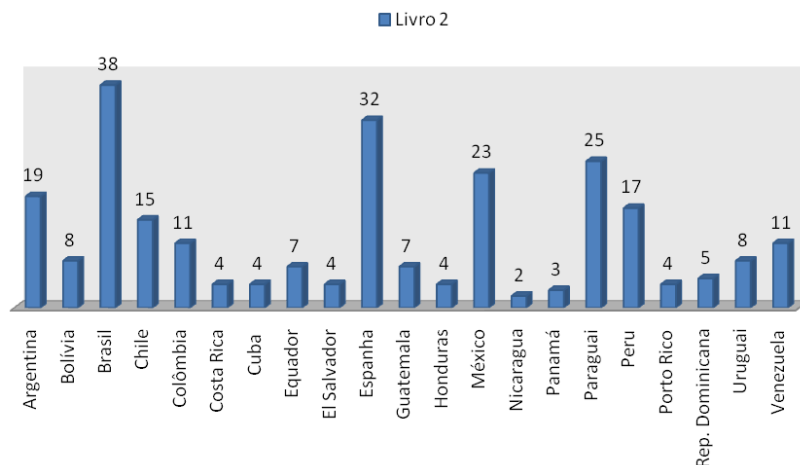


Gráfico 2 - Brasil, Espanha e países hispano-americanos do livro 2

Cercanía Joven - vol. 2

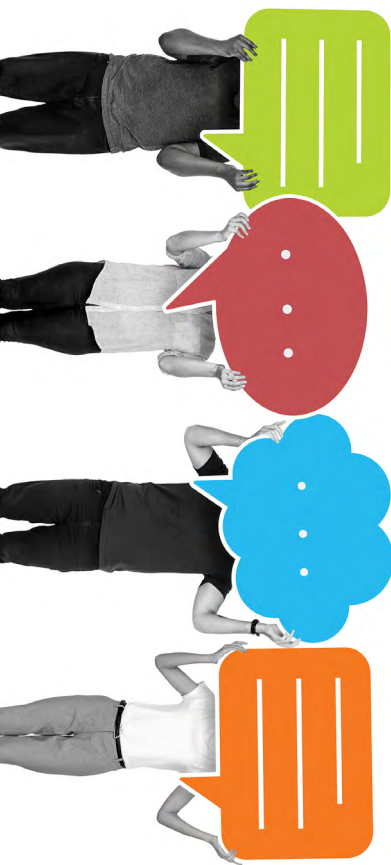


Fonte: a pesquisa

A partir dos Gráficos 1 e 2, podemos perceber com mais facilidade que nos volumes analisados o Brasil tem uma representatividade expressiva comparada com os demais países. Isso demonstra que houve uma preocupação em se representar nesse material didático o público-alvo, ou seja: os aprendizes brasileiros. Entretanto, podemos concluir também que comparado a muitos países latino-americanos, a Espanha tem mais visibilidade.

Uma vez que a proposta do ensino de língua espanhola no Brasil visa à integração e o reconhecimento da identidade latino-americana pelos aprendizes brasileiros, vemos que ainda falta maior representação de muitos países da América Latina. Concluímos que há uma concentração em alguns países (como Argentina, México, Chile, Paraguai, Peru e Uruguai) e que, devido às políticas públicas, a América Latina tem tido mais visibilidade, entretanto limitada a alguns países. Nota-se que o Brasil é o

SUMÁRIO



país de mais prestígio, o que possibilita um ensino intercultural que contemple as necessidades do aprendiz brasileiro. Devido ao curto período que o PBIS estabelece para que o projeto seja concluído, pretendemos investigar em uma nova proposta de projeto de pesquisa, como continuidade da análise apresentada, as informações contidas sobre os países visibilizados nesta coleção e o porquê do centralismo em determinados países.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos Interculturais*: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.161*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 27 de mar. de 2019.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subcheia para Assuntos Jurídicos. *Projeto de Lei 3987*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>. Acesso em: 27 de mar. de 2019.

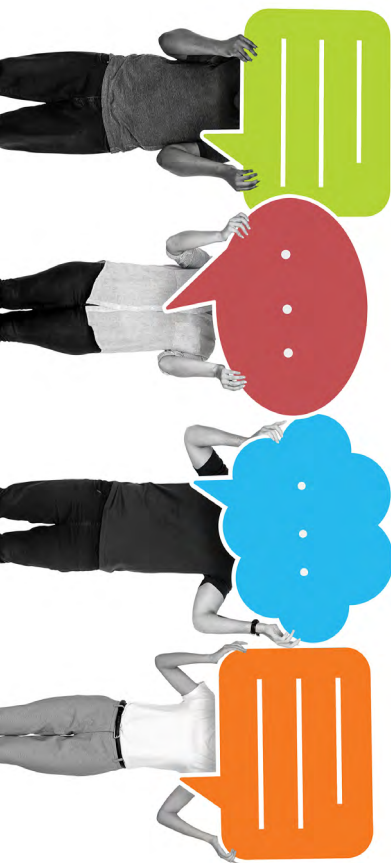
_____. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*: Guias de Livros Didáticos/PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 30 de mar. 2019.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de mar. 2019.

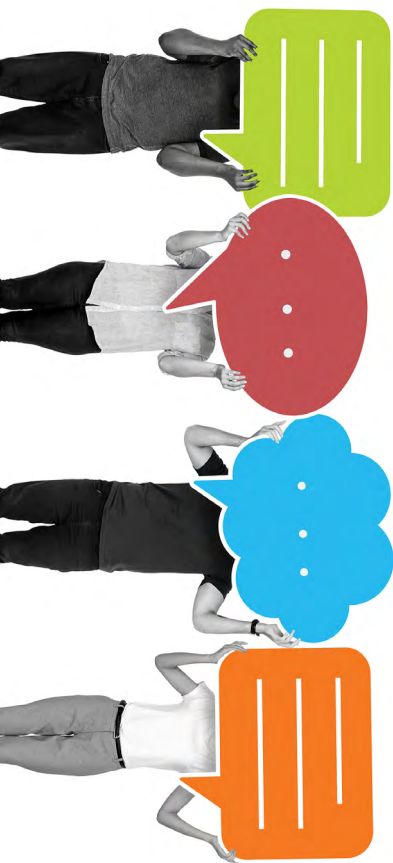
COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L.. *Cercanía Joven*. .1. ed. São Paulo: SM, 2013.

CUCHE, D.. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



FANJUL, A. P. "Policêntrico" e "Pan-hispânico". Deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

FRAGA, N. G.; FERREIRA, C. C.. A competência intercultural no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional. In: *Anais do II Seminário Internacional de Estudos da Linguagem e IV Seminário Nacional de Estudos da Linguagem*. Cascavel, 14 a 16 de agosto de 2014. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/snel_2014_20140404175634/papers/papers/000/000/069/original/A_compet%C3%Aancia_intercultural_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_espanhol_como_l%C3%ADngua_estrangeira.pdf?141355253. Acesso em: 02/03/ 2019.

FUENTE, S. R. de T. de la. *El español como recurso económico: panorama actual de la enseñanza de español como lengua extranjera*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Jaén, Jaén, 2012.

HYMES, D.. *Sobre competência comunicativa*. Tradução de FRANCO, M. M. S.; FERREIRA, M. E. S.; ZOCARATTO, B. L.. Disponível em: <http://let.unb.br/rd/wp-content/uploads/2014/09/05_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf> Acesso em: 22/03/2019.

MIQUEL LÓPEZ, L.. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005.

IRAGUI, J. C.. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.) *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005.

MENDES, E.. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIR, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVERAS VILASECA, Á.. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura?*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

10

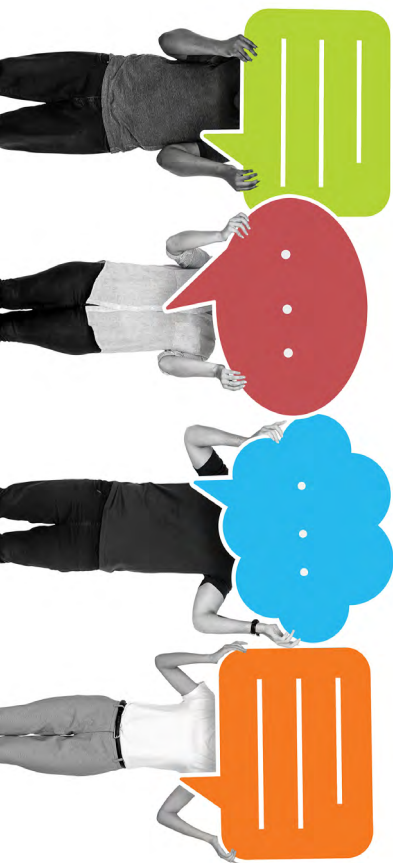
Guilherme Sachs
Kelly Cristinna Frigo Nakayama

HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: da primeira LDB à Lei do Espanhol

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.212-233



SUMÁRIO



Resumo: Este artigo apresenta a trajetória das línguas estrangeiras (LEs) nas LDBs brasileiras (Leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96). Discute-se também a Lei 11.161, que determinava a oferta obrigatória do espanhol nos currículos escolares (de matrícula facultativa), e o promove enquanto língua de muitas culturas com as quais temos afinidades sócio-histórico-econômicas. Apresenta-se a configuração do ensino de LEs nos currículos escolares do Brasil, bem como a necessidade da promoção de políticas que valorizem o plurilinguismo. Em meio a isso, pretende-se “olhar” o percurso histórico das LEs e entendê-lo, em suas diversas nuances, como forma de reflexão para futuras implementações curriculares. Destaca-se a importância do inglês, como língua de comunicação global, e do espanhol devido aos laços sócio-histórico-culturais e econômicos com a América Latina e Espanha.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Espanhol. Inglês. Currículo.

Introdução

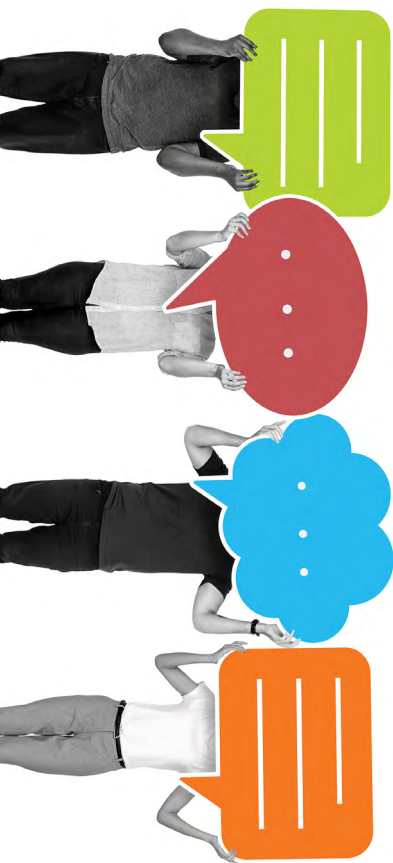
As discussões sobre a inserção das línguas estrangeiras (LEs) nos currículos escolares nem sempre foram pauta relevante nas LDBs. Foi possível evidenciar o prestígio e desprestígio de algumas destas línguas em diferentes períodos de tempo, no entanto, de modo geral, as disciplinas voltadas para as humanidades sofreram impactos especialmente na Lei 5.692/71, a segunda LDB, a qual tinha caráter tecnicista. De acordo com Pelegrini (2007, p. 422), a preocupação com a industrialização e com o mercado de trabalho não favoreceu a educação como caminho de humanização. Nesse cenário, é relevante destacar a importância das línguas estrangeiras como propulsoras do senso crítico dos estudantes, da ampliação de horizontes e da visão de mundo, além de contribuírem para o enriquecimento do repertório cultural.

Para Domínguez González e Martínez (1998, p. 3),

Conhecer apenas a língua materna nos impede de ver a riqueza que existe nos demais além de criar facilmente uma fé cega em nossa própria superioridade, perigo que pode ser mortal ao longo da produção de toda forma de atividade científica, artística ou intelectual em geral.

Dessa forma, a língua estrangeira é um instrumento necessário para ampliar o campo de atividades culturais e mentais do indivíduo. No que se refere ao espanhol, podemos destacar o surgimento do Mercosul, que contribuiu para que o ensino dessa língua passasse a fazer parte de um novo cenário, em virtude do contexto de integração econômica, social, política e cultural entre os países do Cone Sul. É inegável a importância histórica desse momento como fator favorável à aprendizagem do espanhol. Sánchez Rodríguez (2001) também destaca em seus estudos o crescimento de estudantes preocupados em aprender o espanhol por questões laborais e educativas. No entanto, apesar do aumento

SUMÁRIO

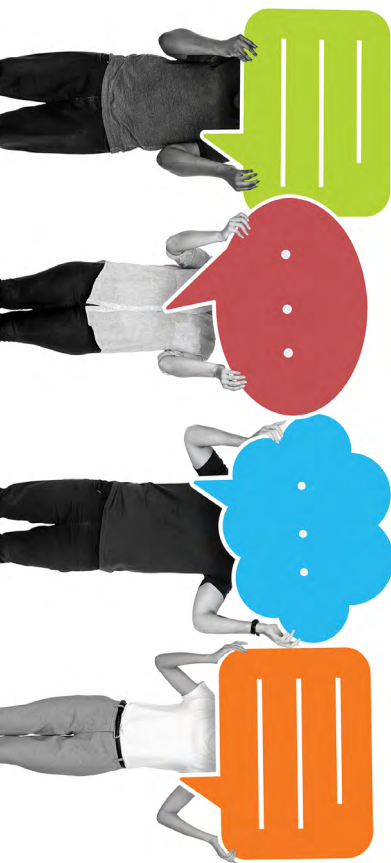


da demanda de estudos sobre o ensino de espanhol nos últimos tempos, ainda não há valorização da língua, inclusive por parte das políticas linguísticas.

Pretende-se, com os seguintes apontamentos e reflexões, encontrar novos caminhos e perspectivas para o ensino de LEs nas escolas brasileiras.

Lei 4.024/61 – Primeira LDB

SUMÁRIO



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma lei que complementa e regulamenta a Constituição Federal na área de educação (OLIVEIRA, 1996). A Primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, durante o regime político do presidente João Goulart e após treze anos de espera, já que o projeto original foi proposto em 1948, quando ainda se consolidava a Reforma Capanema.

Pela LDB de 1961, o Ensino Secundário passa a fazer parte da chamada Educação de Grau Médio. O Ensino Médio, conforme a Lei 4.024, compreende o Ciclo Ginásial e o Ciclo Colegial, abrangendo o Ensino Secundário, cursos técnicos e cursos para a formação de professores primários e pré-primários, conforme o Artigo 34. A Educação de Grau Médio era composta de dois ciclos: o ginásial e o colegial.

A LDB de 1961 determinou que as disciplinas escolares para a Educação de Grau Médio fossem escolhidas da seguinte forma:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu

número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. § 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (BRASIL, 1961).

Desse modo, desarticulava-se a centralização curricular definida pelas Reformas Francisco Campos e Capanema. O currículo agora passa a ser mais flexível e variável de um estado para o outro. No entanto, a primeira LDB de nossa história não tem nenhum Artigo ou Parágrafo que trate, diretamente, do ensino de LEs.

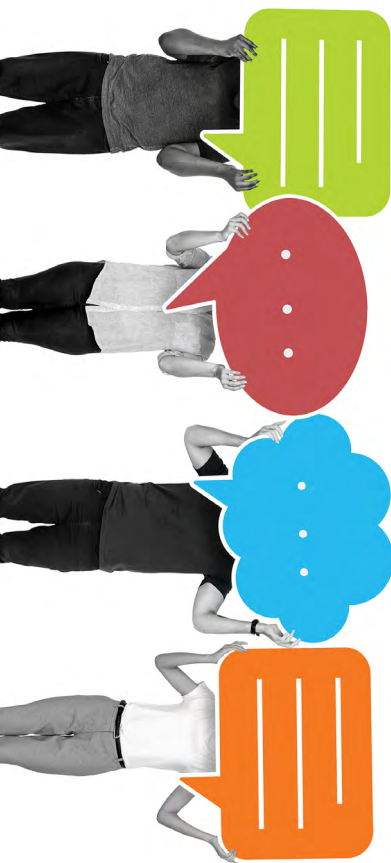
Outro aspecto que interferiu nos currículos das escolas pela LDB de 1961 é apontado por Abud (1997, p. 39, Sic.):

A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma 'americanização' do currículo, promulgada num contexto histórico na qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnicização da formação escolar, em oposição à Lei Capanema, criticada como livresca e elitista, que não preparava o alunado para a vida.

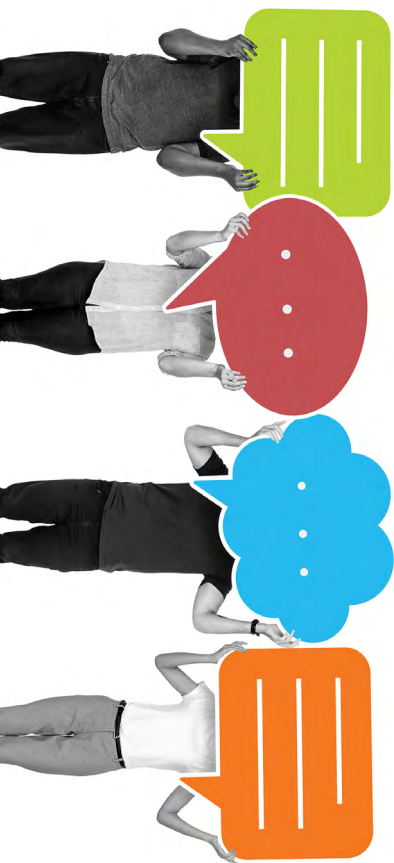
Ribeiro (2003) evidencia que, pela LDB de 1961, as disciplinas de História e Geografia foram diminuídas e postas em segundo plano. Por outro lado, Corrêa (2007) mostra a desvalorização da disciplina Artes, na mesma lei. Isso evidencia o papel secundário das humanidades na Lei 4.024. Assim, as disciplinas de humanidades perderam espaço, motivo pelo qual se pode cogitar a falta de menção às LEs por todo o documento. A menção em relação ao currículo, pela LDB de 61, é posta a seguir:

Art. 44. O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



§ 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários (BRASIL, 1961).

Como se observa, é bastante vaga a indicação curricular da lei, centrando na quantificação disciplinar e não estabelecendo as disciplinas obrigatórias. A indicação de LEs, igualmente, não aparece, bem como a definição de quais disciplinas devem compor o currículo ficou a cargo dos Conselhos Estaduais e, mesmo assim, estes não eram obrigados a incluírem alguma LE.

Em relação aos dias de trabalho efetivo. A LDB de 61 nos diz que:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - **Duração mínima do período escolar:**

a) **cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo**, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas (BRASIL, 1961, grifos nossos).

Pela primeira vez, é estabelecido um número mínimo de dias letivos, ao invés do estabelecimento do período letivo, feito nas reformas anteriores. Isto significa que, pela LDB/61, o período letivo teria que desconsiderar os feriados, garantindo que a carga horária não tivesse prejuízo. Contudo, não é estabelecida a carga horária mínima.

Percebe-se que com a LDB as LEs passaram a ter um desprestígio, em relação aos períodos anteriores. O espanhol que, recentemente, havia conquistado um espaço na legislação, agora, já não tinha mais lugar garantido.

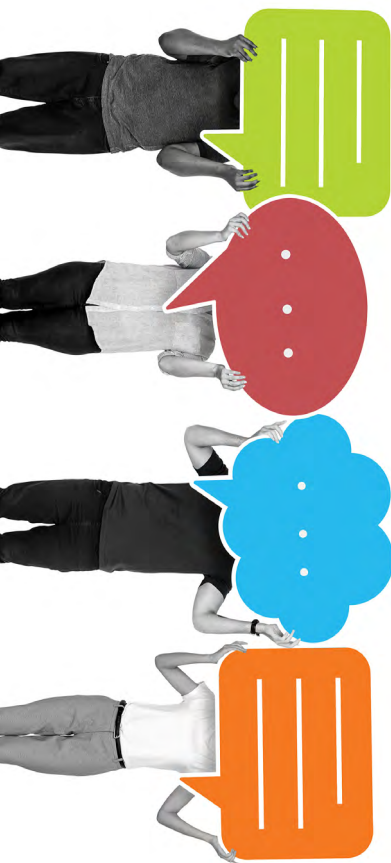
Apenas dez anos após a promulgação da primeira LDB, esta já seria revogada, sendo substituída pela Lei 5.692/71.

Lei 5.692/71 – Segunda LDB

A Lei 5.692 data de 11 de agosto de 1971 e foi promulgada pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, em um período que o país passava por um regime de ditadura militar. O regime militar foi um período de censura, prisões, torturas e repressão aos direitos individuais. É neste contexto que se situa a segunda LDB de nossa história.

Pelegri (2007) relata que a Lei 5692/71 estava apoiada nos conceitos de progresso, segurança e modernização. Contemplar estes três aspectos serviu para fechar aliança entre os interesses dos grupos de poder que participaram da articulação golpista que assumiu o poder em meados de 64. Assim, a LDB de 71 teve um caráter tecnicista com forte preocupação com a industrialização e

SUMÁRIO



com o mercado de trabalho. Deste modo, “esvaziou-se o conteúdo e o significado crítico do ato educativo tolhendo-o como possibilidade de humanização” (PELEGRINI, 2007, p. 422).

A LDB de 71 surge em vista da Teoria do Capital Humano, elaborada por um grupo de estadunidenses, coordenados por Theodore W. Schultz. Segundo esta teoria, o crescimento de um país está ligado à qualificação da mão de obra e à produção de bens, em uma ordem diretamente proporcional (VALÉRIO, 2007). A educação passa a ser pensada exclusivamente sob um viés de qualificação para o mundo do trabalho e perde seu caráter crítico.

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus organizaram-se sob uma forte direção para o mercado de trabalho, para a produção. Certamente, que se desejava tirar a reflexão crítica da escola para que não houvesse contestação ao regime. Sobre isto, Mazzante (2005) discorre que não se pode negar a não-neutralidade das indicações curriculares postas pela LDB de 71, já que vinham carregadas da intenção de barrar a contestação através dos mecanismos administrativos do setor público, como a educação. Abaixo, encontra-se a determinação legal acerca dos currículos:

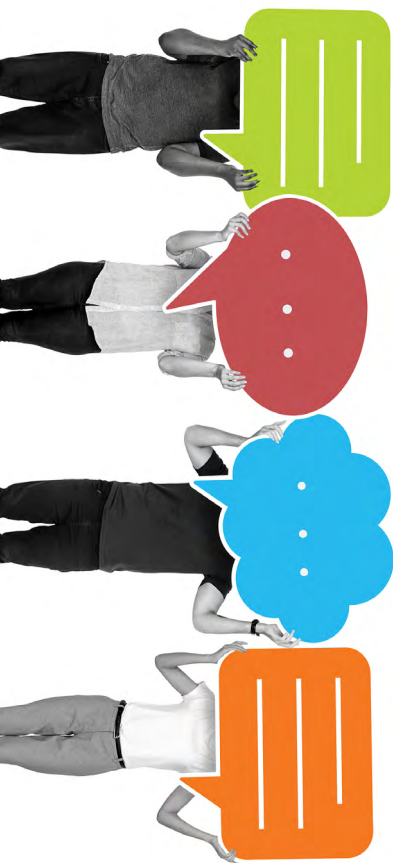
Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

SUMÁRIO



III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971).

Percebe-se a presença forte do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação na determinação curricular, pois mesmo as disciplinas incluídas pelos estabelecimentos necessitavam da aprovação do Conselho Estadual.

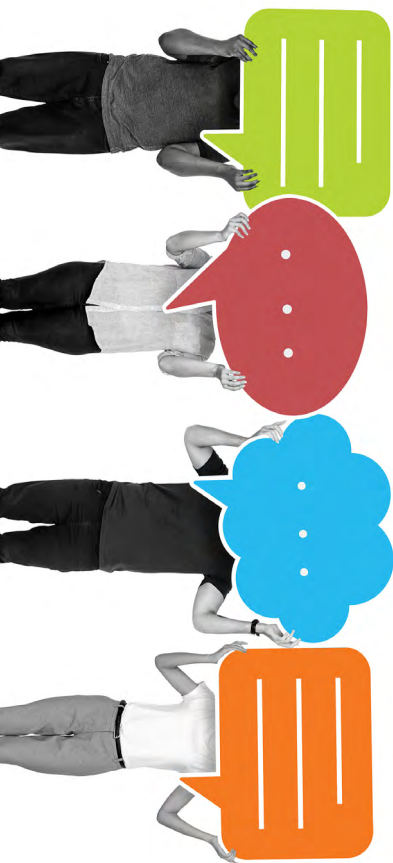
Falta na LDB de 71 orientações claras sobre o currículo. Sobre isto, Valério (2007, p. 37) alerta que a lei foi seguida de pareceres a fim de evitar o mau entendimento de seus artigos. Entre estes pareceres está o parecer do Conselho Federal de Educação, CFE 853/71 que estabeleceu um núcleo comum para o 1º e 2º graus. As disciplinas obrigatórias eram: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; LE Moderna (2º grau); Educação Artística; Educação Física; Ciências – Matemática, Física, Química, Biologia; Programas de Saúde; Estudos Sociais – Geografia, História; O.S.PB; Educação Moral e Cívica.

Como se observa, a LE aparecia apenas no 2º grau e sem especificação de qual deveria ser esta. Ainda sobre as LEs, no artigo 8 encontra-se:

2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de LEs e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971).

Tal artigo desprestigia as LEs, as quais são postas em uma posição menor, passíveis de serem ensinadas em condições menos favoráveis que as demais disciplinas. Reconhecemos que algumas correntes pedagógicas propõem a mistura de alunos de diferentes faixas etárias para atividades disciplinares, como algumas experiências nas escolas SESI do Paraná, por exemplo, contudo não se trata deste tipo de ensino o que se propõe na LDB, e sim uma abertura para que as LEs possam ser postas em segundo plano,

SUMÁRIO



caso seja necessária alguma adaptação curricular. Certamente, a vontade de se produzir uma escola técnica e não crítica tem seu papel neste desprestígio, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira está cercada de elementos críticos e da ampliação de visão de mundo do indivíduo. Afinal, aprender uma nova língua é também aprender a ver ao mundo de uma outra forma, sob uma nova ótica cultural múltipla e complexa.

Quanto aos dias letivos, a LDB de 71 diz:

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas (BRASIL, 1971).

Praticamente não há mudança de carga horária em relação à LDB de 61, apenas não se indica a carga horária semanal.

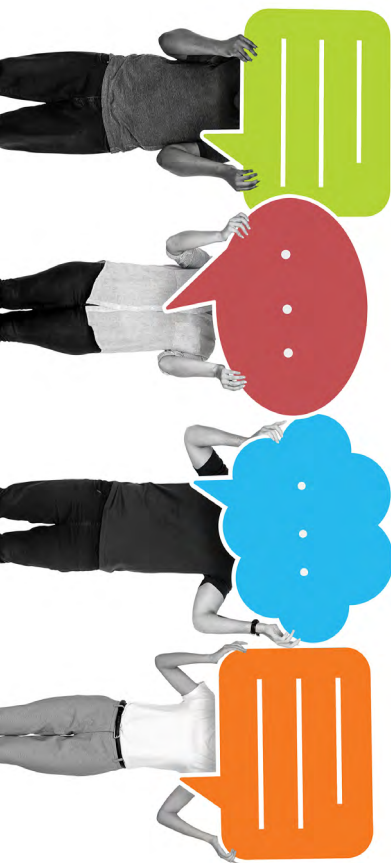
Em situação de total desprestígio em relação ao ensino de LEs, chega-se a 1996, quando foi promulgada a terceira LDB.

Lei 9.394/96 – Terceira e atual LDB

A terceira e atual LDB de nossa história foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996, por, na época presidente, Fernando Henrique Cardoso. O momento histórico da aprovação desta LDB é um momento político onde o país estava recentemente se redemocratizando e passando por inúmeras reformas políticas e econômicas.

A LDB de 96 foi aprovada após um embate: de um lado estavam educadores que, por meio da Carta de Goiânia (1986) elencaram o que acreditavam e desejavam para a educação, de outro lado estavam os governistas que defendiam o projeto do

SUMÁRIO



então senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) (TOZETTO, FOLTRAN & RODRIGUES, 2009).

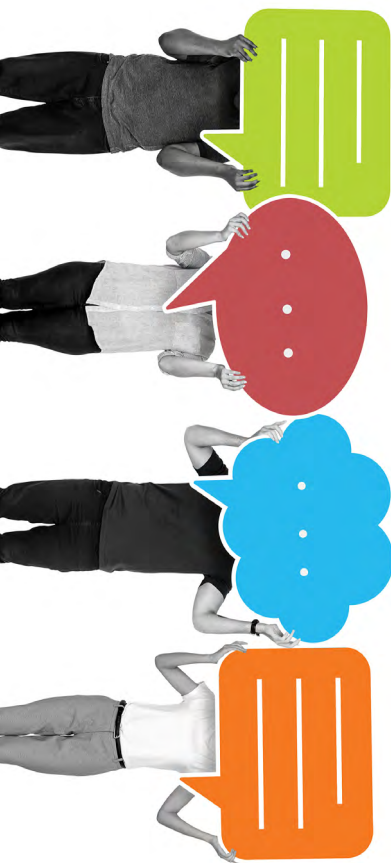
Em outubro de 1989, iniciou-se o processo de discussão para a nova LDB, em um processo bastante democrático perante a história brasileira. A Câmara dos Deputados convocou representantes de diferentes entidades da sociedade civil, que tinham relação com a educação, para se pronunciarem, em audiências públicas, a respeito de suas reivindicações. Fizeram parte das audiências entidades civis, entre os quais representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reunia mais de 15 entidades nacionais, desde entidades sindicais e científicas da área educacional até centrais sindicais. Das audiências resultou um projeto que foi aprovado pela Câmara em 1993. Concomitantemente, o senador Darcy Ribeiro, juntamente com os senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Corrêa (PDT-DF), elaboraram um projeto para a LDB, desconsiderando o processo feito pela Câmara e com diversos pontos contrários ao acúmulo do debate no âmbito da sociedade civil (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

O resultado desta disputa foi a aprovação do projeto de Ribeiro, contudo com algumas modificações devido à resistência e pressão permanente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ainda assim, pode-se dizer que a atual LDB reflete os anseios neoliberais (TOZETTO et al 2009,) tão caros ao governo da época.

Quanto ao currículo do Ensino Fundamental e Médio, a LDB de 96 traz:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

SUMÁRIO



[...] § 5º Na parte diversificada do currículo **será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma LE moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Conforme se observa, no currículo do EF e EM deve constar, obrigatoriamente uma LE moderna. Após o retrocesso das LDBs anteriores para a área de LEs, finalmente é mencionado na lei sua obrigatoriedade sem, todavia, indicar qual língua deve ser esta, ficando a cargo da comunidade escolar sua escolha. Esta determinação legal abre espaço para que o país seja plurilinguista no âmbito do ensino de LEs, pois cada comunidade escolar pode optar pela língua que achar mais conveniente.

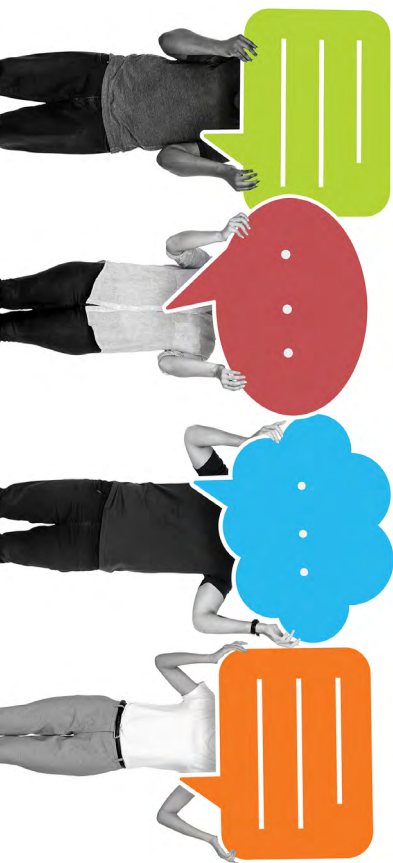
Tratando especificamente do Ensino Médio, a LDB de 96, acerca das LEs diz também:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...] III - será incluída uma LE moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Segundo esta determinação, cada escola poderia incluir uma segunda LE moderna, de acordo com sua disponibilidade. Para os que defendem a escola pública e acreditam que o Estado deve ter seu papel no fornecimento da educação, certamente que esta indicação soa escapista, pois o Estado se exime de propiciar as condições necessárias para a oferta de uma segunda LE, delegando a responsabilidade para as instituições de ensino. Como estas dependem do financiamento do Estado, obviamente, que quase não se viu uma escola que ofertasse a tal segunda LE no currículo, que permaneceu apenas nas linhas da LDB.

SUMÁRIO



Ainda sobre as LEs, a LDB de 96 declara:

Art. 24 [...]

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de LEs, artes, ou outros componentes curriculares; (BRASIL, 1996).

Assim como na LDB de 71, a LDB de 96 mantém a indicação de que o ensino de LEs possa ser ministrado em turmas mistas, desprestigiando o ensino desta disciplina.

Quanto à carga horária e aos dias letivos lemos:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a **carga horária mínima anual será de oitocentas horas**, distribuídas por um **mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; [...] (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O número de dias letivos recebe um aumento de 20 dias, comparado as duas LDBs anteriores e, pela primeira vez, é estabelecido um número de horas em uma LDB.

Volta a aparecer na legislação educacional a indicação do número de horas diárias obrigatórias, conforme se vê:

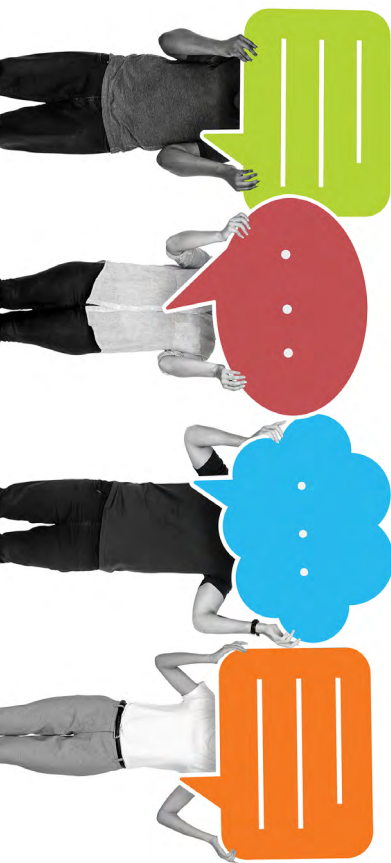
Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

É estabelecido o número mínimo de 4 horas diárias, abrindo exceção para o ensino noturno e outras formas alternativas. Hoje já há discussões de que 4 horas são um tempo curto de permanência

SUMÁRIO



na escola e discute-se a implantação da escola de tempo integral, conforme abertura dada pelo § 2º do artigo 34.

Nesta situação, de pouca valorização de LEs, chega 2005, ano em que uma nova lei altera, ao menos no papel, a configuração das LEs nos currículos escolares.

Lei 11.161/05

A Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, também chamada de lei do espanhol, foi proposta pelo então deputado Átila Lira, no ano de 2000, sob o Projeto de Lei 3987/2000. No dia 15 de dezembro daquele ano, o deputado expôs seu projeto no plenário. Ao longo de 5 anos, o projeto passou por debates tanto na Câmara Federal quanto no Senado até chegar à aprovação. Em um dos debates, foi proposta a retirada do artigo 2º que determina que a oferta do Espanhol seja feita no horário regular do aluno. Contudo, o artigo permaneceu vigente e o projeto de lei foi aprovado sem emendas, conforme transcrito abaixo:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

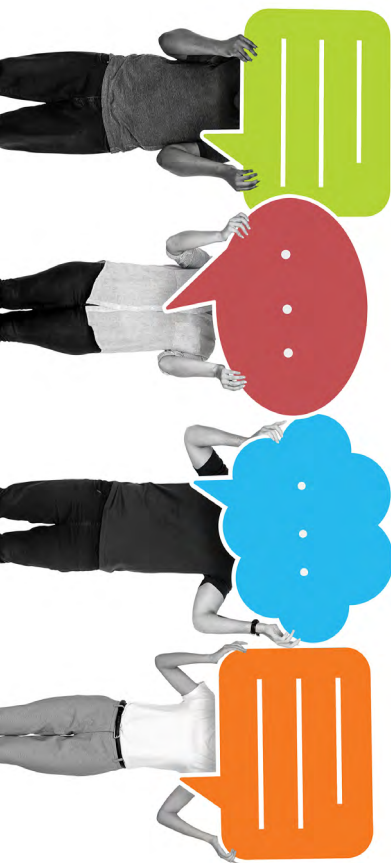
§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

SUMÁRIO



Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

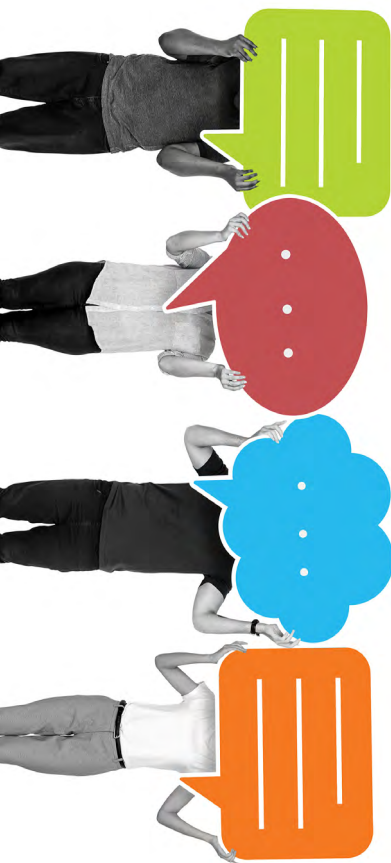
Fernando Haddad (BRASIL, 2005).

A aprovação da Lei 11.161/2005 deu uma, aparente, “vantagem” ao Espanhol sobre as outras LEs, no currículo do EM. Aqui utilizamos o adjetivo “aparente” porque mesmo com a aprovação da lei, o Espanhol não ganhou grande espaço na grade curricular, como se percebe, consultando escolas, que na maioria mantiveram o inglês como a língua curricular.

Em consulta, à Secretaria de Estado de Educação do Paraná, por exemplo, obteve-se a confirmação que, durante todo o período de vigência desta lei, a grande maioria das escolas permaneceu com o inglês no currículo, sendo o espanhol ofertado nos Centros de Línguas (CELEM), em contraturno e de caráter opcional.

A LDB de 1996 determinou que, nos currículos do EM, fosse incluída, obrigatoriamente, uma língua estrangeira, conforme lemos: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. Com a aprovação da Lei 11.161/2005, pode-se entender que houve

SUMÁRIO



um conflito legislativo com respeito à oferta de LEs no EM, uma vez que não foi revogado o artigo da LDB sobre LEs.

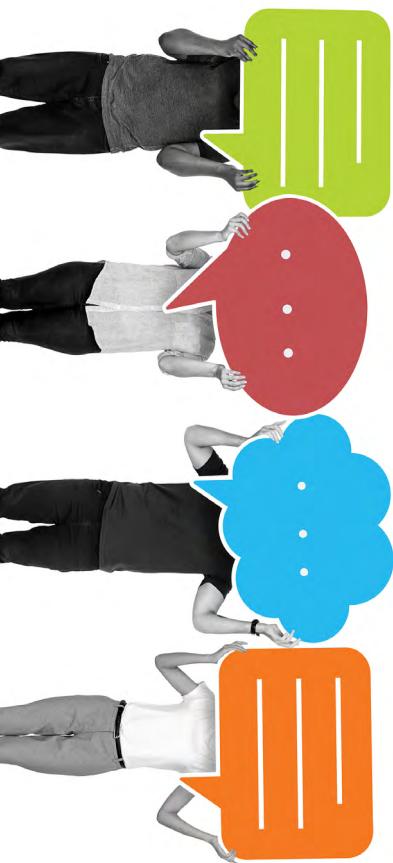
A Lei 11.161/2005 estipulou que a oferta do Espanhol, no EM, passasse a ser obrigatória no horário regular do aluno. Como a LDB dizia que era obrigatória a inclusão de ao menos uma língua estrangeira, pode-se entender que a escola que optar por ter o Espanhol na grade curricular, já cumpriu ambas as leis. Porém, a escola que optasse por incluir o Inglês, ou outra língua qualquer, cumpria apenas a determinação da LDB, ficando em dívida com a determinação da Lei 11.161/2005.

Nesse sentido, se as duas legislações fossem obedecidas e a escola quisesse alguma língua estrangeira diferente do Espanhol, no currículo, ela ficaria legalmente obrigada a oferecer duas línguas: o Espanhol e outra. Assim, se as leis fossem seguidas à risca, poderia ter ocorrido de apenas o Espanhol constar na grade, mesmo que a comunidade se identificasse mais com outra língua, caso a escola não tivesse condições de oferecer um segundo idioma.

Se fossem seguidas duas legislações, podemos dizer que seria o fim da democratização que havia sido sinalizada pela LDB. É sabido que o Inglês, há tempos, domina a grade curricular da maioria das escolas. Entretanto, o aparato legal, antes da Lei 11.161/2005, promovia a igualdade entre as LEs, pois, ao menos na determinação legal do país, qualquer LE poderia integrar o currículo escolar. Na configuração legal da Lei 11, 161/2005, o Espanhol passa a ter uma primazia sobre as demais LEs.

Não entendemos como positiva esta possível vantagem da língua espanhola sobre as demais LEs, pois acreditamos que o Espanhol deve se impor nos currículos, por um entendimento de sua importância enquanto língua de muitas culturas com as quais temos afinidades tanto sócio-históricas, quanto econômicas.

SUMÁRIO



Considerações finais

O país já vivenciou diferentes situações linguísticas nas escolas, desde uma forte presença das LEs, ainda que nem sempre acompanhada de políticas paralelas necessárias, como a definição de carga horária, por exemplo, até a desvalorização quase total destas.

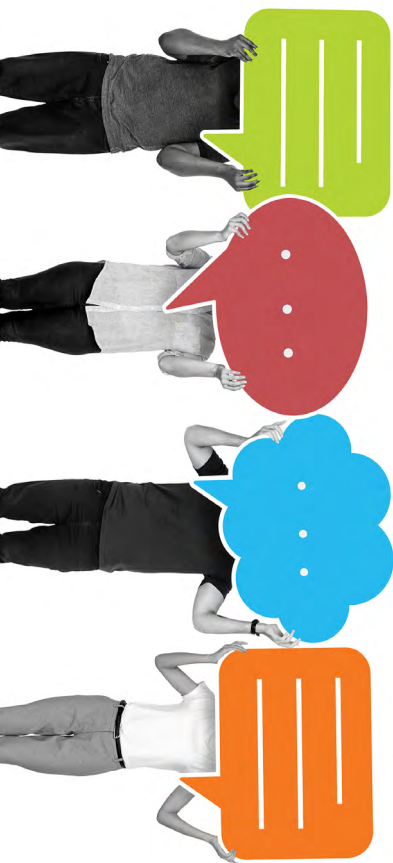
Em 2005, após cinco anos tramitando, foi aprovada a Lei 11.161/2005 que veio alterar a configuração do ensino de LEs no Brasil. Esta lei, como já dito, faz parte de uma política de promoção da língua espanhola. Tal política carece de investigações de seu percurso e de um entendimento maior sobre o conflito com a LDB de 1996. Diante deste cenário, algumas questões merecem uma atenção especial dos historiadores, linguistas aplicados e educadores, visando nortear a busca do ensino de qualidade das LEs.

Uma problemática que se impõe, diante desta situação, é a de que tipo de ensino de línguas é mais benéfico para a nossa sociedade: um ensino que determina uma língua de oferta obrigatória ou um ensino que promova o plurilinguismo? Olhar o percurso histórico e entendê-lo pode ajudar a encontrar essa resposta.

Oliveira (2007) traz que a questão do plurilinguismo e sua gestão associam-se ao nascimento da 'política linguística', enquanto disciplina, a partir da segunda metade do século XX. Tal questão, sendo recente, ainda merece muitas considerações. Uma questão fundamental acerca da defesa de uma política plurilinguística para o ensino de LEs, na Educação Básica, trata-se da definição do que vem a ser plurilinguismo. Podemos nos deparar com três situações diferentes:

- Uma política que evidencie um currículo, nacionalmente, unificado com a presença de algumas LEs (duas ou mais), sendo

SUMÁRIO



ensinadas igualmente em todos os estados e municípios, que aqui chamaremos de plurilinguismo fixo;

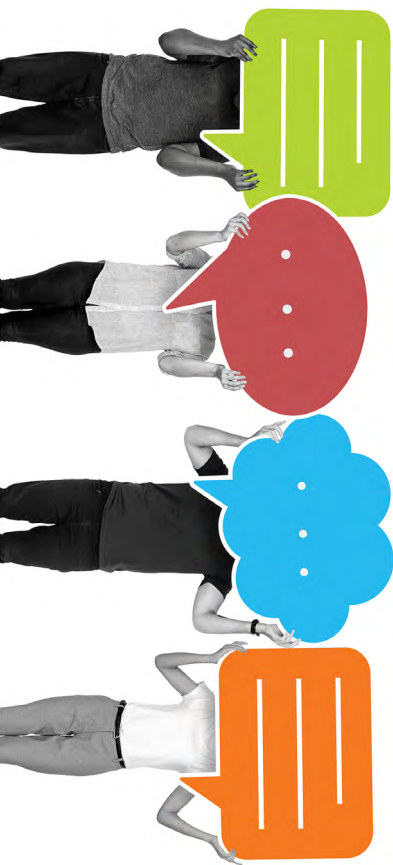
- Uma política que promova a flexibilização curricular e permita que as diferentes escolas selecionem uma ou mais LEs, sem que se leve em conta uma unificação nacional, que aqui denominaremos de plurilinguismo variante;

- Uma política que determine uma ou mais línguas fixas a serem ensinadas no currículo em todas as escolas e a possibilidade da inclusão de outra (ou outras) língua(s), conforme necessidades específicas, que aqui nomearemos de *plurilinguismo semifixo* ou *semivariante*.

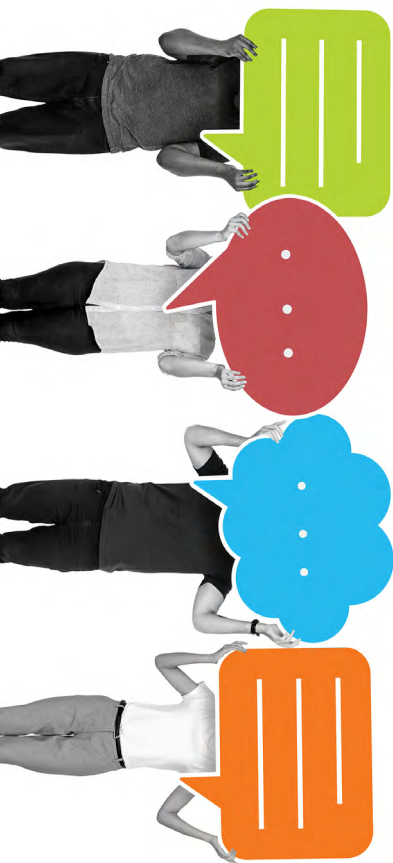
A princípio, todas constituem políticas plurilinguísticas, já que promovem o ensino de múltiplas línguas, sendo necessária, apenas, a justificativa de qual é mais desejável para nosso contexto. O país passou por um plurilinguismo fixo no período de vigência da Reforma Francisco Campos e da Reforma Capanema, quando no currículo era obrigatória a oferta de línguas, igualmente, determinadas para todas as escolas. Esse período foi desde 1931 até 1961. Nesses 30 anos, as escolas ministravam aulas de mais de uma língua estrangeira, de modo unificado.

A LDB de 1996, acerca dos currículos do EF e EM determinava que existisse uma parte comum a todas as escolas e uma parte diversificada que atendesse às especificidades locais. A oferta de uma língua estrangeira, pela LDB, correspondia à parte diversificada. Desse modo, as escolas podiam ofertar uma ou mais LEs nos currículos do EF II e EM, podendo existir uma grande gama de ofertas de línguas no país. Na prática, sabe-se que o Inglês é, majoritariamente, dominante nas escolas, mas a lei dava a chance da oferta de qualquer outra língua estrangeira moderna. Então, a determinação da lei abriu a possibilidade de um plurilinguismo variante.

SUMÁRIO



S U M Á R I O



A partir de 2005, com a promulgação da Lei 11.161, uma nova situação se instalou, ao menos na legislação. Ao mesmo tempo que foi promulgada esta lei, os artigos que tratavam das LEs, na LDB de 1996, continuaram vigentes. As duas determinações legais passaram a conviver lado a lado. O que ocorria, nesta nova situação, era que a língua estrangeira, de certo modo, deixava de integrar a parte diversificada do currículo do EM, já que a oferta do Espanhol se dizia obrigatória pela chamada lei do espanhol. Como podia ocorrer, por parte das escolas, a oferta de outras LEs, além do Espanhol, abriu-se a possibilidade de um plurilinguismo semifixo, sendo o Espanhol de oferta obrigatória e outras línguas podiam ser incluídas à escolha das escolas.

Entende-se que o plurilinguismo semifixo é o que mais responde ao contexto brasileiro, o qual vivencia uma grande necessidade de relações externas com certos povos, de modo geral, mas também apresenta comunidades linguísticas minoritárias que anseiam por ver suas línguas nas escolas, de modo particular. A política linguística brasileira precisa, entretanto, levar em conta que tanto inglês como espanhol deveriam ser curriculares. O inglês, dado a forma como essa língua se impõe globalmente no cenário atual, e o espanhol devido nossos laços sócio-histórico-culturais e econômicos com a América Latina e Espanha. Na parte diversificada, sobraria espaço para outras LEs, de acordo com a necessidade de cada comunidade.

Há também que se pensar que a oferta obrigatória destas línguas, mas o caráter facultativo das matrículas pelos alunos, como determinado na lei do espanhol, não é o ideal. Uma vez estabelecida a importância de tais línguas na formação do cidadão, não se deve facultar sua matrícula, o que apenas contribui para desvalorizar estas línguas. Pode se advogar que a obrigatoriedade de se cursar é uma decisão não democrática, porém algumas decisões as crianças e adolescentes ainda não têm maturidade

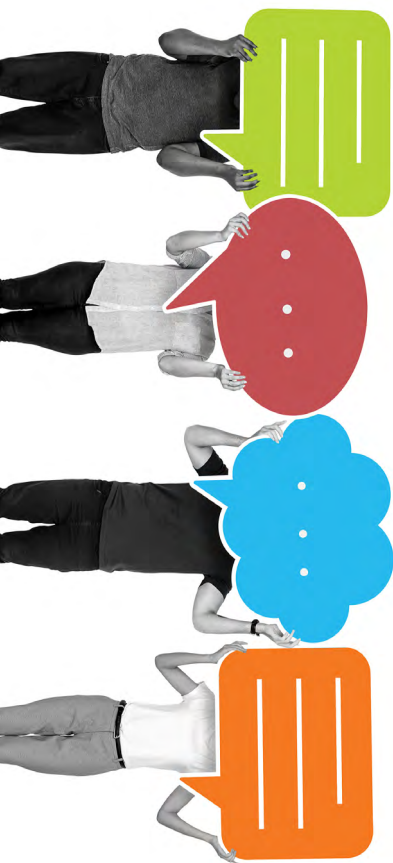
para tomar e seus(suas) responsáveis, por vezes, estão inseridos em um contexto de pouco estudo e formação crítica, dado que o país ainda carece de conscientização e educação de qualidade para grande parte das pessoas.

Com a situação de um plurilinguismo semifixo, em que seja obrigatório o ensino do Espanhol e do Inglês e facultada a inclusão de outra(s) língua(s), conforme a necessidade das comunidades, pode-se conquistar uma política que atenda ao contexto geral e específico de todos os brasileiros, presentes nas escolas. O ensino do Inglês dá ao aluno o contato com a língua franca da ciência e dos negócios. O ensino do Espanhol coloca disponível a construção de uma maior integração com nossos vizinhos e nossa afinidade sócio-histórico-cultural. O ensino de outras línguas, variando de comunidade para comunidade, propicia que se mantenha viva a relação de alguns povos com línguas necessárias ao seu contexto particular, sejam as línguas de comunidades de imigrantes, sejam as línguas indígenas. Sem contar que o ensino de cada uma dessas línguas abrirá um grande leque cultural e o reconhecimento do outro, favorecendo a cidadania e a democracia e servindo como um instrumento para vencer a situação de falta de conscientização e criticidade acima exposta.

Vale destacar ainda que uma política linguística tem que ser acompanhada de outras políticas, como, por exemplo, uma política de aumento da carga horária escolar. Caso contrário, corre-se o risco de se ofertar mais de uma língua no currículo, porém com pouca carga horária para cada uma, como ocorreu na Reforma Francisco Campos. Desse modo, a escola em tempo integral deve ser discutida.

Por fim, resta dizer que esse estudo não é completo e carece de mais investigações, como por exemplo, uma investigação da situação das LEs perante a chamada Reforma

SUMÁRIO



do Ensino Médio promovida no governo Temer, via Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, convertida na Lei 13.145 de 16 de fevereiro de 2017.

Referências

ABUD, K.. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. *Decreto 19.890*, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 01 ago. 2009.

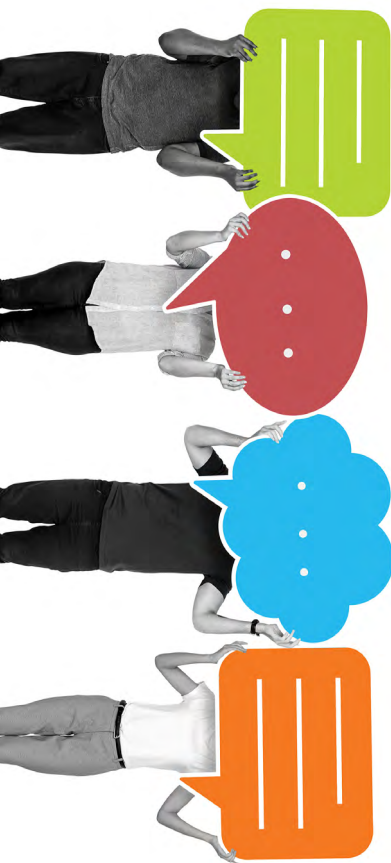
_____. *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 15 jan. 2019.

_____. *Lei 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 mar. 2019.

_____. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 15 jan. 2019.

CORRÊA, C. C. M.. Atitudes e Valores no Ensino de Arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. In: *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 1, jan./jun. 2007.

SUMÁRIO



DOMINGUEZ, GONZÁLEZ, P.; MARTÍNEZ, P. B.. La promoción del español y otras lenguas de la CE: una nueva vía. In: *El Español como lengua extranjera: aspectos generales*: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera). 1998.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. In: *História da Educação*. n. 18. Pelotas (RS): ASPHE, 2005.

PELEGRINI, T.. *A Lei 5.692/71 e a ideologização da modernização do ensino (1964-1961)*. Arquivos do Mudi. V. 11. Supl. 2. UEM, 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/index.html> Acesso em: 27 out. 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. A questão da qualidade na educação. In: *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 12, n. 1, 1996.

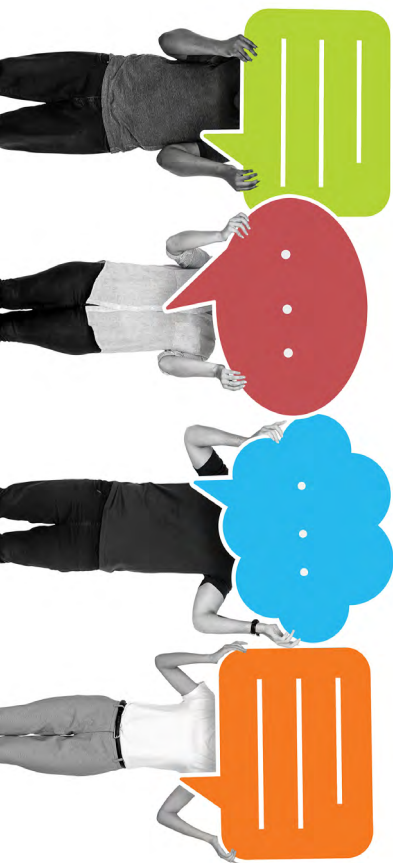
RIBEIRO, R. R.. O Saber em discursos, projetos e leis: a história ensinada no Brasil entre o II pós-guerra e a ditadura militar. In: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.4, n.2, jun. 2003.

RODRÍGUEZ, J. S.. Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje). In: ASENCIO, J. G.; LOBATO, J. S.; DOMÍNGUEZ, A. L. (Org.). *Forma: formación de formadores. Interferencias, cruces y errores*. Madri: Sociedad General Española de Librería – SGEL, 2001.

TOZETTO, A. H. K.; FOLTRAN, E. P.; RODRIGUES, M. de F.. *Política e organização da educação brasileira*. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

VALÉRIO, T. F.. *A reforma do 2º grau pela lei 5692/71 no Paraná: representações do processo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SUMÁRIO



11

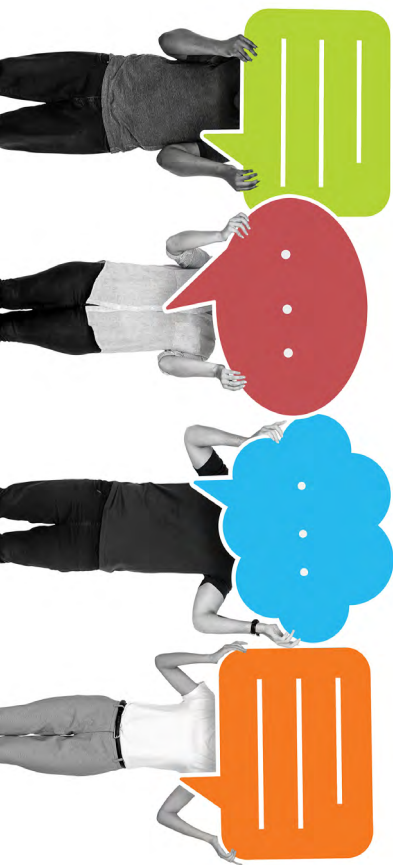
Gilmara Maria Rodrigues Casagrande
Lílian Betânia Reis Amaro

INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE O ENSINO DA BIOQUÍMICA E O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: o alimento como objeto de integração

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.234-249



SUMÁRIO



Resumo: Este estudo fundamentado na teoria da interdisciplinaridade tem como objetivo apresentar os resultados de uma atividade desenvolvida na perspectiva interdisciplinar envolvendo o conteúdo de Bioquímica e o conteúdo da Língua Espanhola, tendo o alimento como objeto de integração, desenvolvido no primeiro ano do Ensino Técnico em Informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Observou-se que o trabalho desenvolvido permitiu a relação de contextos, conceitos, articulação de saberes, integrando à vida, a conduta e o conhecimento, competências inerentes à formação cidadã.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Comida. Atividade de contextualização.

Introdução

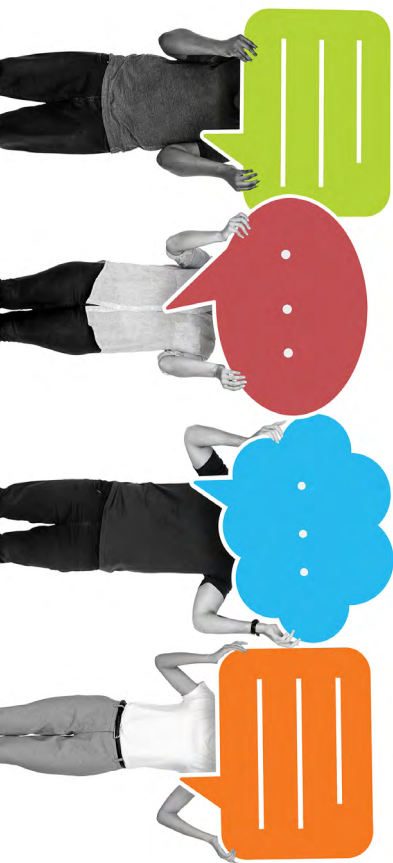
Macêdo (2017) apresenta os principais documentos oficiais que orientam a reorganização do currículo escolar do ensino médio, a LDB - 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); as DCNEM (BRASIL, 1998) e as DCNEB (BRASIL, 2013), os PCNEM (BRASIL, 2000); os PCN+ (BRASIL, 2002); as OCNEM (BRASIL, 2006). A partir da análise desses documentos, podemos observar uma abordagem voltada para a necessidade de ultrapassar a tradicional prática propedêutica, com fim à aprovação e avanço de etapas, sem a preocupação em desenvolver uma educação voltada para práticas cidadãs, transformadoras e emancipatórias.

Nesse sentido, é preciso pensar no avanço da curricularização, no sentido de ultrapassar a máxima do ensino disciplinar, assumindo uma postura interdisciplinar que possibilite a percepção das relações mútuas entre as diversas áreas do saber. Para tanto, é fundamental reconhecer as questões sociais e culturais de cada contexto, entender o papel da escola como promotora da identidade local, inserida em um contexto nacional e global.

No sentido de superar as limitações do currículo disciplinar, alguns documentos como os PCNEM (BRASIL, 2000 e 2002), as OCNEM (BRASIL, 2006) e o CBC (MINAS GERAIS, 2007a, 2007b), apresentam os principais norteadores da educação básica: interdisciplinaridade e contextualização. Caminhos necessários para superar a educação fragmentada, de isolamento disciplinar, sem utilidade intelectual e prática e não localizada, hoje praticada no ensino básico no Brasil (MACÊDO, 2017).

Esse estudo foi guiado por essas premissas, da educação voltada para a correlação da teoria com o cotidiano, pautada na inserção intelectual e social do aluno, através de práticas pedagógicas interdisciplinares. Para tanto, levantamos os

SUMÁRIO

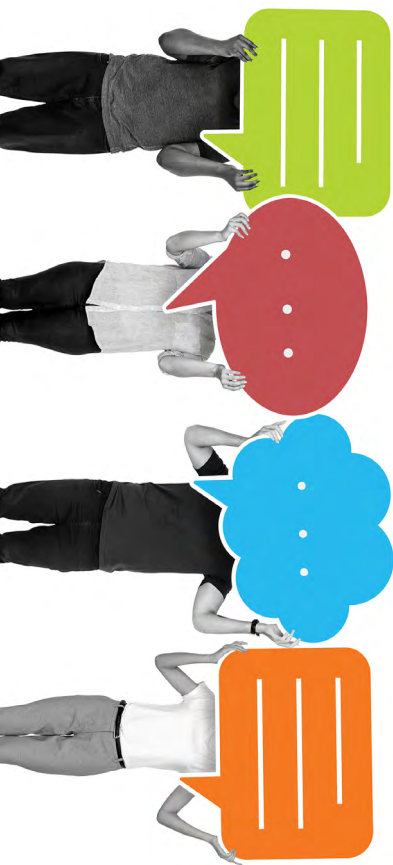


seguintes questionamentos: que metodologia seria mais eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao estudo da Bioquímica? Que metodologia seria mais eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao estudo da Língua Espanhola? Seria possível o encontro dessas duas grandes áreas do saber?

Tendo em vista os problemas levantados, aventamos que as atividades pedagógicas de natureza interdisciplinar podem ajudar no desenvolvimento de habilidades e competências envolvidas no processo de aprendizagem, e também na contextualização dos conteúdos das duas áreas. Entendemos que investir de forma efetiva na interdisciplinaridade é importante não apenas para o sucesso das aulas em si, da didática planejada pelo professor, do processo ensino-aprendizagem, mas para a construção de uma educação reflexiva e emancipatória que possibilite o desenvolvimento da cidadania no educando, desenvolvendo habilidades e competências capazes de manter com o conhecimento, com o meio e com o corpo, uma relação de respeito, cumplicidade e cuidado.

Com vista ao desenvolvimento das habilidades e competências pretendidas, esta pesquisa tem o objetivo de apresentar os resultados de uma atividade desenvolvida na perspectiva interdisciplinar, envolvendo o conteúdo de Bioquímica a partir da análise de alimentos próprios da cultura de países com domínio da Língua Espanhola no continente Americano, desenvolvido no primeiro ano do Ensino Técnico informática para a Internet Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG no ano de 2018. Buscando compreender a função social da escola de conseguir trabalhar de forma organizada o acesso à cultura e à informação, de modo contextualizado e situado em uma realidade cultural e social, local e global, formando os alunos para práticas saudáveis de cidadania e inclusão destes no universo tanto escolar, como social.

SUMÁRIO



Interdisciplinaridade no ensino da Bioquímica

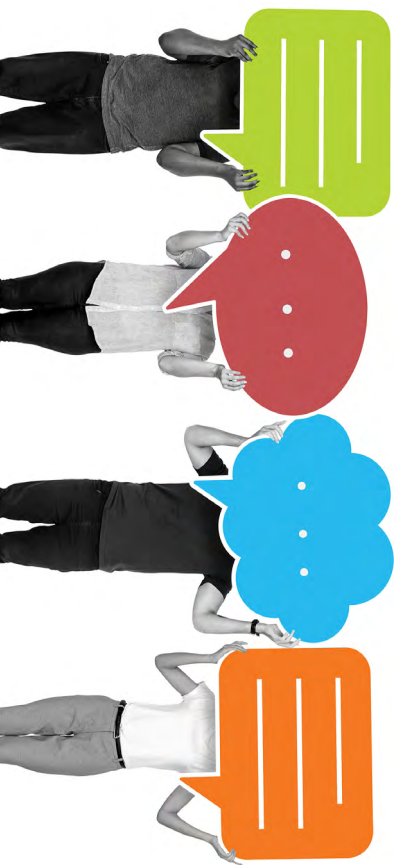
A Bioquímica é um campo da ciência que busca explicar o nível molecular da vida, constituindo assim, uma área imprescindível para uma formação crítica e reflexiva da grande área do conhecimento que é a Biologia. Na formação básica, este assunto é trabalhado na disciplina de Biologia, no primeiro ano do Ensino Médio.

A Bioquímica apresenta, por si só, caráter interdisciplinar, pois, apresenta como base conceitual as Ciências Biológicas, Químicas e Físicas. Neste sentido, se apresenta, como um nicho temático promissor, para abordagens interdisciplinares e socialmente contextualizadas (JÚNIOR, 2008).

Entretanto, dada a amplitude e complexidade do assunto, o que se observa é uma dificuldade significativa por parte dos alunos na apreensão dos conceitos e fenômenos relacionados à Bioquímica, uma vez que este aluno, ainda não apresenta um conjunto de conhecimentos básicos de Química, Física e Biologia que possibilite uma associação entre estas três áreas do conhecimento e por consequência, o seu entendimento. Assim, os estudantes, percebem esta ciência como um conjunto de estruturas e reações físico-químicas descontextualizadas e de difícil compreensão (MESTANZA, 2017; JÚNIOR, 2008).

Segundo Marinho et al (2014) e Prado (2017), o ensino da Bioquímica é apresentado no Ensino médio nas disciplinas de Biologia e Química, de modo linear e fragmentado, na perspectiva do isolamento disciplinar. De um modo geral, utiliza aulas expositivas, experimentações e o livro, como recurso didático. Com isso, incentiva a memorização de conceitos, esquemas e leis, suprimindo a reflexão crítica dos fenômenos vivenciados e não contribui de forma efetiva com a apropriação do conhecimento.

SUMÁRIO



Assim, é urgente que se pense em novas metodologias e recurso para o ensino da Bioquímica, no contexto do Ensino Médio, com abordagens cotidianas que visam efetivar a contextualização dos conteúdos programáticos. Trazendo aspectos sociais relevantes para a sala de aula, maximizando a participação e a tomada de decisão, habilidades necessárias à formação cidadã (MACÊDO, 2017).

Entre os temas norteadores do ensino disciplinar da Bioquímica presente nos PCN+, Macêdo (2017) apresenta àquele relacionado,

Aos seres vivos como fonte de alimentos e outros produtos: composição, propriedades e função dos alimentos nos organismos vivos: carboidratos, proteínas, gorduras, lipídeos e outros nutrientes; medicamentos, corantes, celulose, alcaloides, borracha, fermentação (BRASIL, 2002, p.104-105).

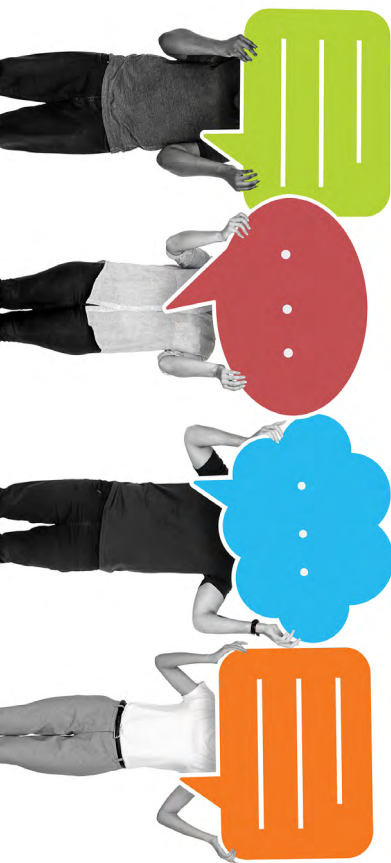
E o coloca em posição de destaque para o tratamento interdisciplinar com as diversas áreas do saber. Nesta pesquisa, com a Língua Espanhola.

Interdisciplinaridade no ensino da Língua Espanhola

Pensando na necessidade de desenvolver novas estratégias metodológicas, propõe-se que o ensino seja cada vez mais integrado entre as disciplinas escolares, fazendo com que elas dialoguem, de modo que o aluno consiga perceber a conexão entre os diversos campos do saber.

Desse modo, tem-se pensado muito no ensino interdisciplinar, para que o diálogo entre as disciplinas, em especial, as de línguas estrangeiras, promova um espaço social, democrático, onde o conhecimento não se esgote, mas se reconstrua a cada

S U M Á R I O



interferência. Freire afirma que o ensino é um campo capaz de romper fronteiras entre os saberes e as disciplinas escolares, nesse sentido, promove a interdisciplinaridade de modo que desenvolve no aluno maior capacidade de análise global do conhecimento, afim de que aprenda a enfrentar melhor os problemas complexos da realidade. Neste sentido, os PCN+, indicam que “é essencial entender-se a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo”. (PCN+, 1999, p. 26).

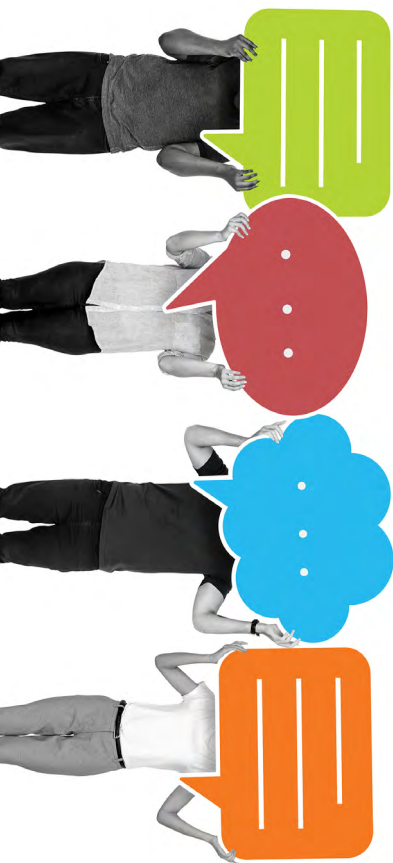
O ensino do Espanhol trabalhado de modo interdisciplinar desenvolve no aluno uma capacidade linguística e cultural ampla, uma vez que o ajuda a relacionar qualquer assunto a distintos contextos. Desse modo, os PCN+, apontam que,

Para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado. Isso pode ajudar a compensar a ausência de conhecimento sistêmico da parte do aluno, além de fazê-lo sentir-se mais seguro para começar a arriscar-se na língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 33).

Através da perspectiva interdisciplinar é possível relacionar a Língua Espanhola com contextos reais, para que o aluno desenvolva as habilidades linguísticas, além de se tornar um sujeito mais crítico.

Conforme o pensamento de Freire (1999), a leitura de mundo que ao contrário da Leitura tradicional, favorece uma inserção cultural e social bastante importante ao aluno. Freire aponta que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica amplia a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 1999, p. 11). Por isso é possível perceber as relações existentes entre a língua e o conteúdo abordado. Uma vez que cada leitor constrói seu próprio mundo de significados.

SUMÁRIO



Dessa forma, este trabalho propõe uma conexão entre o Espanhol e a Biologia, uma vez que existe uma relação muito grande entre essas disciplinas. Destacam-se os aspectos alimentares, pelos quais é possível fazer um viés cultural, social e gastronômico, para que seja quebrada a barreira entre a cultura alimentar brasileira e a dos países hispano-americanos.

Neste sentido,

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 34).

Sendo assim, ao trabalhar com os nutrientes alimentares em Bioquímica a partir das comidas típicas dos países hispano-americanos, fará com que os alunos conheçam aspectos relevantes de interação cultural entre essas duas disciplinas.

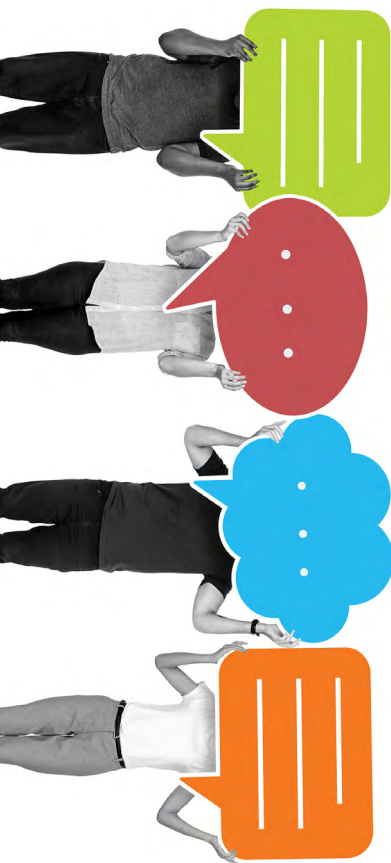
A alimentação como tema interdisciplinar

Diante do desafio de integralização do ensino de Bioquímica e de Língua espanhola, foi possível perceber que o próprio objeto integrador das duas disciplinas, o alimento, já é por si só interdisciplinar, pois apresenta características diversas, além de estar inserido em contextos diversificados.

França *et al.*, define alimentação como,

Uma necessidade fisiológica básica, um direito humano e um ato sujeito a tabus culturais, crenças e diferenças no âmbito social, étnico, filosófico, religioso e regional. O ato de alimentar-se incorpora tanto a satisfação das necessidades do organismo quanto se configura como uma forma de agregar pessoas e unir costumes, representado assim um ótimo método de socialização (FRANÇA, 2012, p.1).

SUMÁRIO



Como proposto pelo autor, observa-se que a alimentação não se baseia no simples fato de ingerir alimento, mas que por meio dele é possível conhecer a dinâmica social. Neste sentido, trabalhar com os alimentos no âmbito escolar possibilita que o aluno faça mais reflexão de modo com que consiga relacionar o alimento a várias disciplinas estudadas.

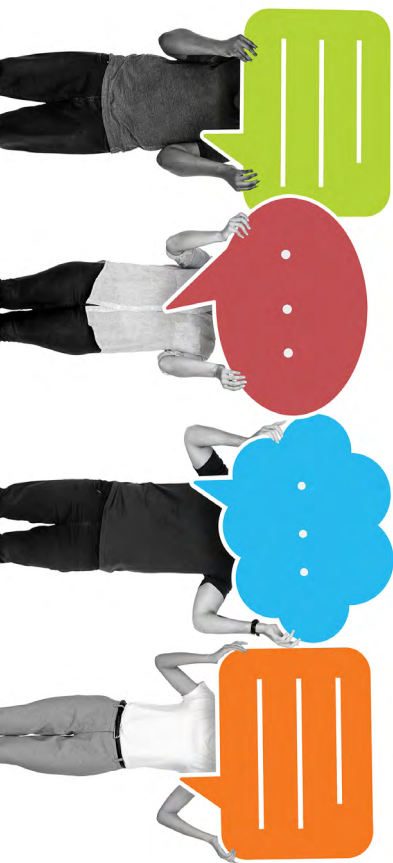
Os Parâmetros Curriculares Nacionais dividem o ensino da biologia em seis eixos temáticos para a compreensão da vida. A temática alimentação e saúde está permeada em outros três eixos temáticos principais, sendo que a qualidade de vida e da população humana faz parte de um desses eixos. Woodward (2000) aponta que “A cozinha é o meio universal pelo qual a natureza é transformada em cultura” faz parte da “própria identidade” (WOODWARD, 2000, p. 42).

A educação alimentar é tratada de forma bem ampla na Lei 11.947 de 2009, em que destaca a alimentação como conteúdo obrigatório: “II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida”.

Fica claro que a utilização de práticas interdisciplinares dentro do contexto alimentar é muito importante, pois muitas vezes este conteúdo é abordado pelas diversas áreas do conhecimento, mas de forma isolada, sem fazer conexão com outros contextos. Desse modo a aprendizagem do aluno fica isolada e acaba dificultando que ele conheça esta temática por um processo integrador e significativo.

Desse modo a temática alimentação, e mais específico, a alimentação saudável, pode ser um dos meios em que se percebem as culturas, pois este ensinamento está muito além do

SUMÁRIO



entendimento alimentar, mas no entendimento cultural, social e identitário de um povo.

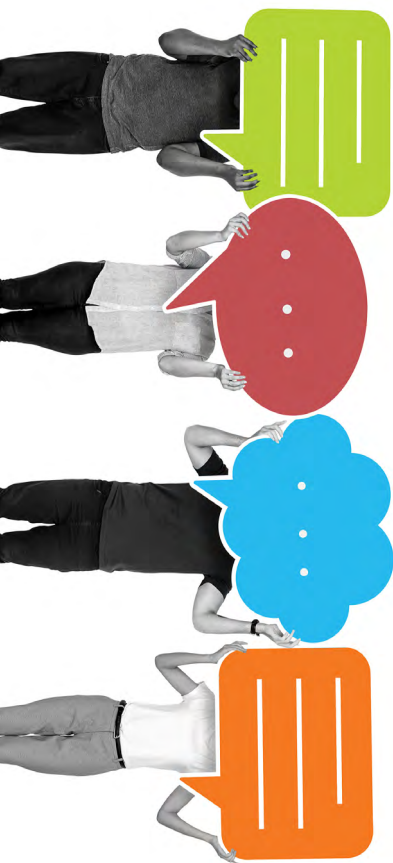
Metodologia

O presente estudo foi desenvolvido no IFNMG, Campos Januária, com os alunos do primeiro ano do curso Integrado ao Ensino Médio Informática para a Internet. A atividade, na perspectiva interdisciplinar, foi desenvolvida visando ao ensino das principais biomoléculas (carboidratos, lipídeos e proteínas), suas estruturas e funções orgânicas e a correlação dessas funções com os nutrientes presentes nos alimentos de origem americana.

Partindo do pressuposto de que o conteúdo específico da Biologia apresenta sua complexidade, e da dificuldade significativa por parte dos alunos na apreensão dos conceitos e fenômenos relacionados à Bioquímica, uma vez que este aluno, ainda não apresenta um conhecimento básico de Química e Biologia, que possibilite uma associação entre estas duas áreas do conhecimento e por consequência, o seu entendimento, foram dadas algumas aulas expositivas dialogadas para que os alunos aprendessem o conteúdo.

Nesta etapa, buscou-se apresentar os conceitos relativos à estrutura e função das biomoléculas e as principais fontes de alimentos ricos nesses nutrientes. Além disso, foram conceituados outros ingredientes como glúten, ômega, lactose e gordura hidrogenada, e foram abordadas as diferenças entre alimentos industrializados do tipo *light*, *diet*, zero, e zero lactose e sem glúten. A partir disso, o professor de espanhol deu início ao ensino do vocabulário referente aos alimentos e seus nutrientes, além de abordar aspectos culturais inerentes à temática.

SUMÁRIO



Em seguida, com objetivo de integrar o ensino de Bioquímica ao Ensino da Língua Espanhola, elegemos o alimento como objeto integrador dessas duas ciências. Para tanto, os alunos foram divididos em grupos, cada grupo recebeu um nome de um país, juntamente com uma receita típica, em Espanhol, contemplando um nutriente específico da Bioquímica do alimento, como observado no quadro 1:

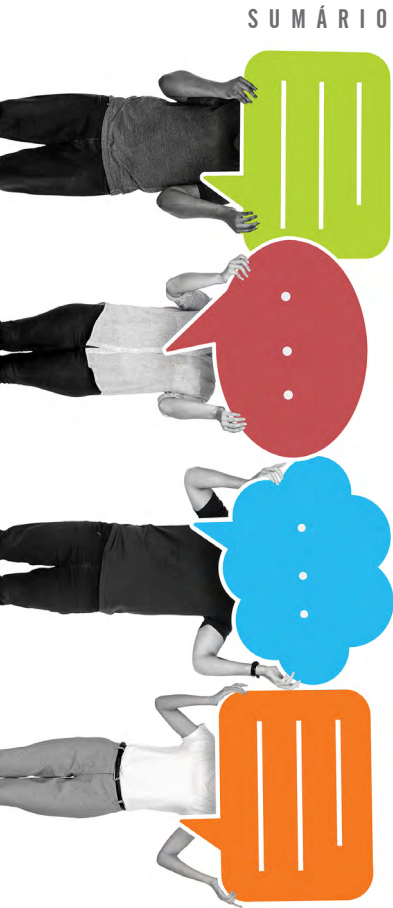
Quadro 1. Relação de países/receita típica e nutriente para estudo e desenvolvimento das atividades propostas

País	Receita típica	Nutriente
Chile	Ceviche	Proteína
Guatemala	Enchiladas Guatemaltecas	Gordura saturada
México	Guacamole	Gordura insaturada
Costa Rica	Arroz con leche	Lactose
Perú	Causas rellenas de atún	Ômega
Argentina	Empanadas argentinas	Glúten
Equador	Bolón verde	Colesterol
Colômbia	Arepa	Gúten

Fonte: a pesquisa

A partir de então, os alunos, sob a mediação do professor, passaram a pesquisar sobre a cultura alimentar daquele país, a origem do prato que receberam, e as propriedades bioquímicas do nutriente, os benefícios à saúde do indivíduo, além de utilizá-los na preparação de uma receita típica da região com domínio da língua espanhola no continente americano.

A apresentação final aconteceu por meio de uma exposição das comidas típicas de países da América central e do sul, onde os alunos puderam demonstrar suas habilidades culinárias e o conhecimento a respeito dos nutrientes alimentares e da cultura dos países estudados.



Resultados e discussão

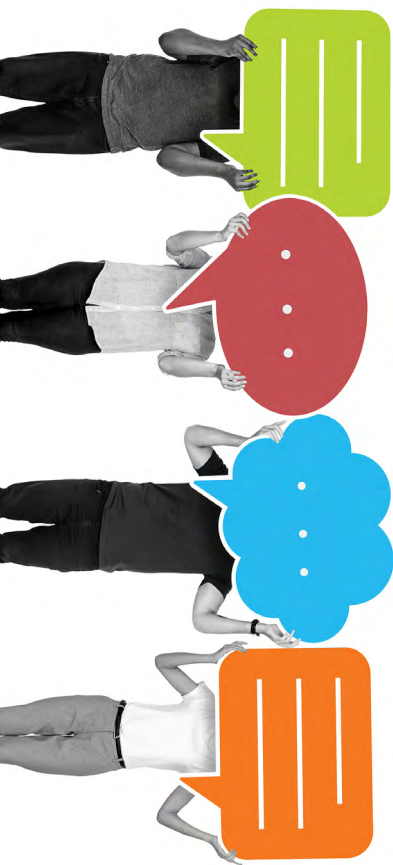
O tema composição química dos seres vivos foi desenvolvido durante a exposição do conteúdo. Nesta ocasião foram apresentados os principais componentes químicos dos seres vivos e o estudo dos alimentos no contexto da Língua Espanhola.

Embora, o método inicial, aula expositiva dialogada, na perspectiva da multidisciplinaridade, tenha apresentado resultados satisfatórios, não permitiu a significação e contextualização dos conceitos abordados. Assim, orientados pelos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, que propõe uma reforma educacional em todos os níveis, ampliamos a nossa proposta para uma relação mais dialógica e contextualizada, dando um caráter interdisciplinar a um objeto das Ciências Naturais e a um dos objetos das Ciências Humanas, quais sejam: Bioquímica e Língua Espanhola, tendo o alimento como objeto integrador, com o objetivo de minimizar a fragmentação do ensino.

Pautados por essa premissa, repensamos a nossa forma de ensinar e buscamos novas metodologias para facilitar o aprendizado, relacionar o conteúdo ao cotidiano do aluno, dando significado ao que estava sendo aprendido. Assim, o trabalho voltado para os eixos norteadores da interdisciplinaridade e da própria contextualização do conhecimento apresentou resultado satisfatório.

O aluno, não somente aprendeu o conteúdo, como também desenvolveu conhecimentos factuais, procedimentais e metalinguísticos, globalizando o conhecimento. Para Freire (2002), o trabalho interdisciplinar desenvolve atitudes de envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, garantindo o rompimento das fronteiras disciplinares e desse modo, desenvolvendo um conhecimento globalizante.

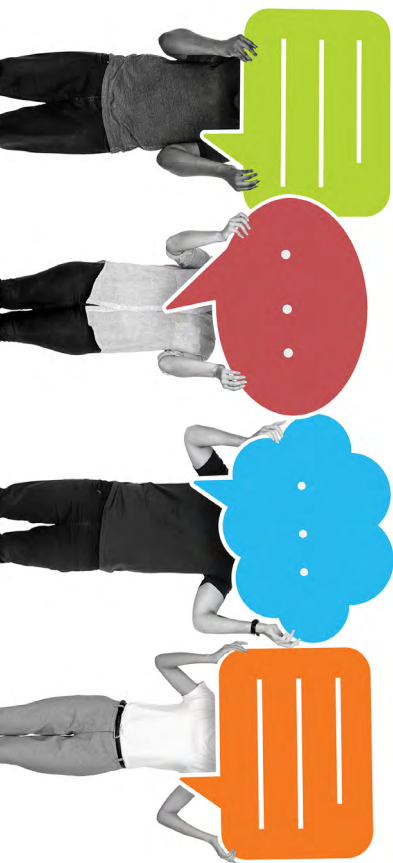
SUMÁRIO



O processo ensino-aprendizagem deixou de ser centrado unicamente no conhecimento e passou a ser orientado pela construção de competências e habilidades, articuladas nas áreas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural do conhecimento (Brasil, 1999).

Em suma, entendemos que a educação, na perspectiva interdisciplinar, permitiu não só a aquisição do conteúdo, mas o desenvolvimento de habilidades para utilizá-las, atualizá-las e transformá-las. Preparou o indivíduo para adquirir, atualizar e utilizar as informações e servir-se delas.

SUMÁRIO



Conclusões

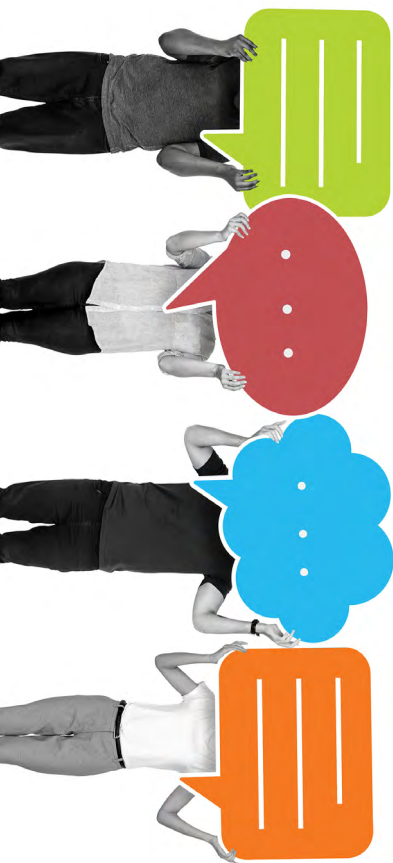
Neste último ponto, pretendemos, resumidamente, expor as principais ideias que permearam este estudo. Na sequência, apresentaremos os elementos que permitiram compreender em que medida o estudo realizado respondeu às questões aventadas inicialmente. Que metodologia seria mais eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao estudo da Bioquímica? Que metodologia seria mais eficaz no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao estudo da Língua Espanhola? Seria possível o encontro dessas duas grandes áreas do saber?

A partir da análise do processo ensino-aprendizagem de Bioquímica e Língua espanhola na perspectiva dialética e interdisciplinar aqui proposta, foi possível perceber que quando existe a integração entre profissionais de áreas diferentes e alunos, os conhecimentos se integram de modo que gerem um conhecimento de mundo mais amplo e conectado, minimizando os entraves próprios de cada ciência e maximizando a sua compreensão e apreensão dos seus conceitos.

Neste sentido, verificou-se que ao pesquisar sobre as comidas típicas de países hispanoamericanos, os alunos conheceram seus ingredientes, sua história, além de desenvolverem uma capacidade de entendimento e reflexão acerca dos tipos de alimentos utilizados nesses países, identificando seus nutrientes, a fim de estabelecer neles os conceitos de “saudáveis” e “não saudáveis”.

A utilização da metodologia, análise de alimentos para a compreensão da Bioquímica, associado ao estudo da Língua Espanhola, se mostrou eficaz para esses alunos, pois contextualizou e significou a Bioquímica e fomentou a reflexão crítica sobre a importância de uma alimentação saudável, consumo consciente e vigilância social.

SUMÁRIO



Referências

BARBOSA, J. U. et al. Analogias para o ensino de bioquímica no nível médio. In: *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, n. 1, 2012.

BRASIL. *Lei 11.947* – 16 de junho de 2009 – Alimentação escolar. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm Acesso em: 31/07/2019.

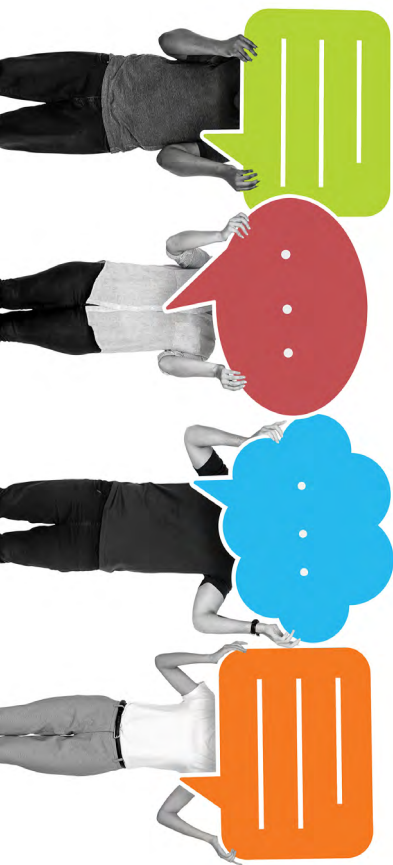
_____. *Lei 9.394* – 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31/07/2019.

_____. *Resolução CNE CEB nº 2* de 30 de dezembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1184/resolucao-cne-ceb-n-2>. Acesso em: 31/07/2019.

_____. *DCNEB*- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. DCNEB- MEC- Brasília- 2013 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 31/07/2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Bases Legais. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso: 31/07/2019.

SUMÁRIO



_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002a.

_____. *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006 - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 31/07/2019.

_____. *Lei 9.394 – 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e bases da educação nacional (LDB)*.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999.

DE ABREU, D. G.; IAMAMOTO, Y.. Relato de uma experiência pedagógica no ensino de química: formação profissional com responsabilidade ambiental. In: *Química Nova*, v. 26, n. 4, 2003.

FRANÇA, F.C.O. et al. Mudanças dos hábitos alimentares provocados pela industrialização e o impacto sobre a saúde do brasileiro. *Anais do I Seminário Alimentação e Cultura na Bahia*. Bahia, v.1, 2012.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JUNIOR, W. E. F.. Bioquímica no Ensino Médio?!(De) Limitações a partir da análise de alguns livros didáticos de Química. In: *Ciência & Ensino*. v. 1, n. 2, 2008.

MACÊDO, A. P. et al. *Rótulos de alimentos para o ensino de Bioquímica: proposta de ensino para professores de Química e de Biologia da educação básica*. 2017.

MESTANZA, P. E. C. et al. *O uso de jogos didáticos como abordagens alternativas para o ensino de bioquímica*. UFU. Uberlândia. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19298/3/UsoJogosDidaticos.pdf>>. Acesso em Abril de 2019.

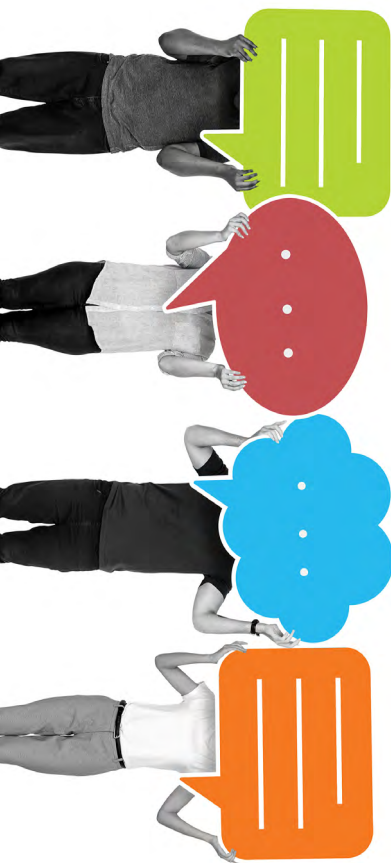
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Química*: proposta curricular. Educação Básica. Belo Horizonte, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Biologia*: proposta curricular. Educação Básica. Belo Horizonte, 2007b.

PRADO, S. R. T.. Bioquímica e Literatura: Contos e Crônicas – uma abordagem por meio da aprendizagem colaborativa. In: *Revista de Ensino de Bioquímica*, v. 15, 2017.

WOODWARD, K.. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos sociais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SUMÁRIO



12

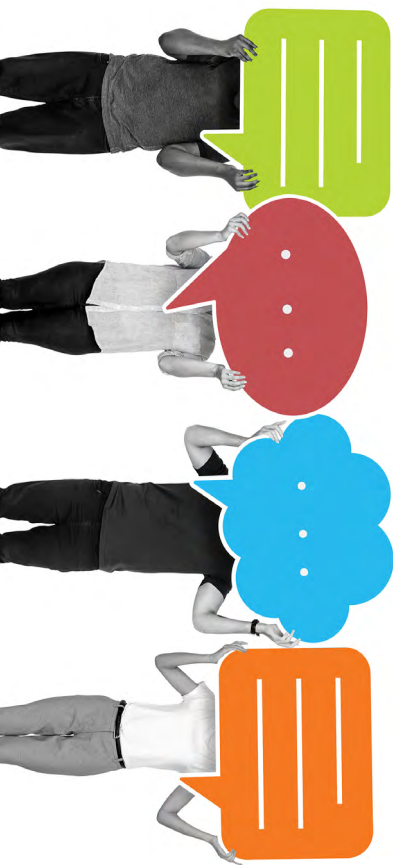
Epaminondas de Matos Magalhães
Aline Pires de Moraes
Jeferson Rodrigues Bridi
Felipe Carvalho

REDES DE LEITURA: gêneros textuais, mídias e leitura em sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.250-266



SUMÁRIO



Resumo: O presente artigo é resultado de um projeto de pesquisa aplicada “Redes de Leitura: gêneros textuais, mídias e leitura em sala de aulas”, desenvolvido no Instituto Federal de Mato Grosso e teve como foco compreender em que medida as mídias digitais contribuem para a formação de leitores e como essas mídias vêm constituindo novos gêneros textuais. Assim, o intuito primordial da pesquisa era integrar a leitura, a escrita e a cultura digital (e seus múltiplos suportes) em prol de um novo formato de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais e da própria leitura.

Palavras chave: Mídias. Leitura. Gêneros.

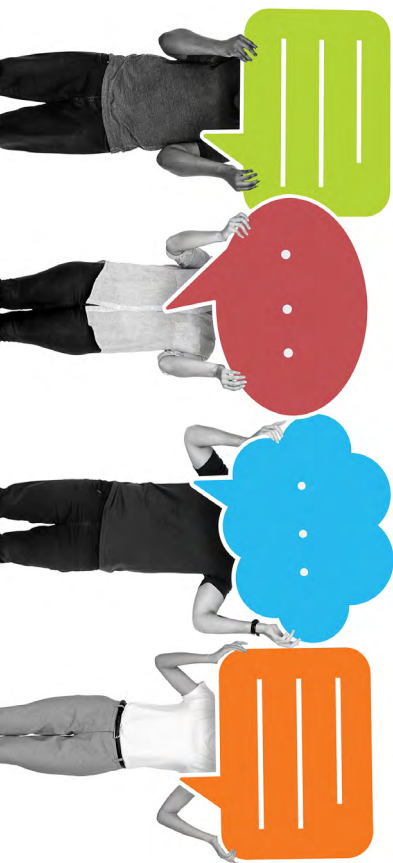
Introdução

Esse projeto de pesquisa aplicada teve como foco a leitura, literatura, discurso, gêneros textuais, tecnologias digitais aplicadas à educação dentro de uma perspectiva interdisciplinar e interacionista. Traçar uma aproximação entre leitura e tecnologias digitais, levando-se em consideração que a escola ainda é tradicionalista, no que tange à leitura, é um desafio, uma vez que a compreende somente dentro do universo livresco, portanto, mudar esse cenário é uma tarefa árdua. Destaca-se que o referido projeto foi desenvolvido com alunos do ensino médio (nos anos de 2016 e 2017), do Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda, por meio da aplicação de questionário fechado, com análise qualitativa e de conteúdo dos dados coletados.

A realização social da linguagem só se materializa pelo texto, que vem do latim *téxtu*, que significa entrelaçamento, tecido. Nesse sentido, é através do texto que as práticas socioculturais tornam-se mais intensas e cada texto se realiza dentro de um determinado gênero (com estilos e intenções variadas) que ganham significado na sociedade, num processo constante de realização. O que podemos afirmar é que cada gênero se realiza dentro de uma estrutura dialógica, que separada, não se realiza, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

A relação dialógica entre o eu e o outro a partir das tecnologias digitais que circundam o aluno, que está inserido em um contexto de educação profissional e tecnológica e que está imerso em gêneros e estilos habituais a ele, mas diferentes da escola tornou-se um desafio sem medida dentro do espaço escolar. Todo texto é

SUMÁRIO



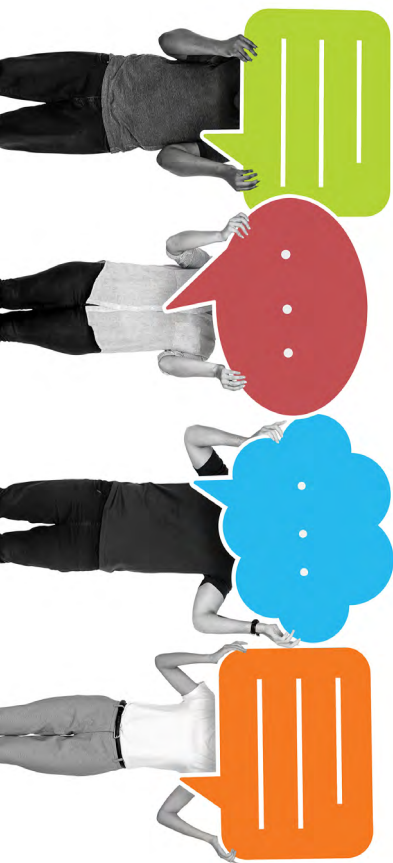
plural por excelência, isto significa dizer que o eu que se aproxima do texto é “uma pluralidade de outros textos, de códigos infinitos, ou, mais exatamente, perdidos” (BARTHES, 1980, p. 16), o que pressupõe que o leitor que está diante de um determinado texto, seja ele àqueles não sacralizados ou legitimados pela escola, não deixa de ser texto, porque imprime sentido àquele que lê e a uma determinada comunidade.

As tecnologias digitais – e seus variados gêneros – estão a serviço da formação de leitores à medida que esses textos propiciam uma rede de múltiplas entradas e sentidos. “O texto, no seu conjunto, é comparável a um céu simultaneamente plano e profundo, liso, sem margens nem pontos de referência” (BARTHES, 1980, p. 18). Estamos falando aqui do texto como rede dialógica, o que pressupõe pensar que as tecnologias digitais e midiáticas fazem surgir ou modificam os gêneros textuais existentes, legitimados e sacralizados.

Essas tecnologias permitem a possibilidade de um novo modo de circulação, de estilo, produção e leitura desses gêneros, com os quais ainda não foram nomeados. A sociedade contemporânea faz surgir novas possibilidades e novos formatos para os gêneros textuais já existentes, modificando-os. Com isso, a leitura deixa de ser unilateral, e o leitor passa a ditar quais caminhos pretende seguir dentro dessa rede.

Portanto, urgiu a necessidade de pesquisa sobre hipertexto, hipermídias, gêneros textuais, leitura e formação de leitores, uma vez que o ambiente virtual encara o texto e a leitura como flexíveis e interativos. Cada comunidade, grupo (ou tribo), dentro do ambiente virtual, cria e recria novos formatos de textos para que a comunicação se realize.

SUMÁRIO



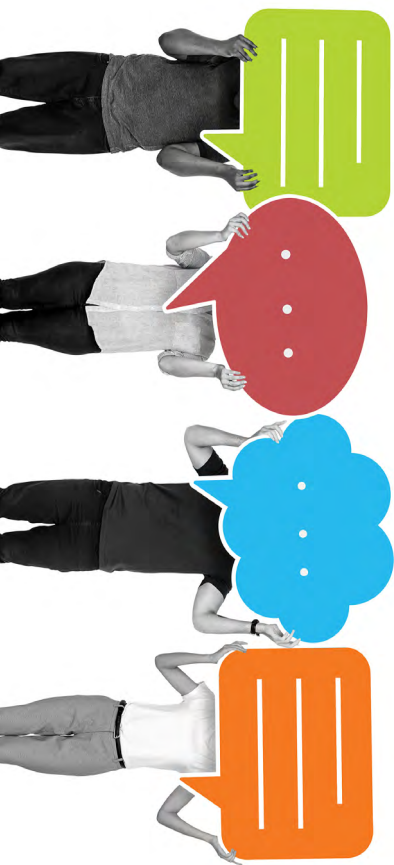
Entre redes de leitura

O que encontramos hoje no cenário educacional brasileiro é um descaso no que tange à leitura, à escrita e à formação de leitores. A leitura na escola vai mal porque a escola vai mal e vem passando por problemas sérios. Temos que ter, diante de tais situações, um olhar crítico para que as situações vivenciadas e encontradas nas escolas não sejam banalizadas.

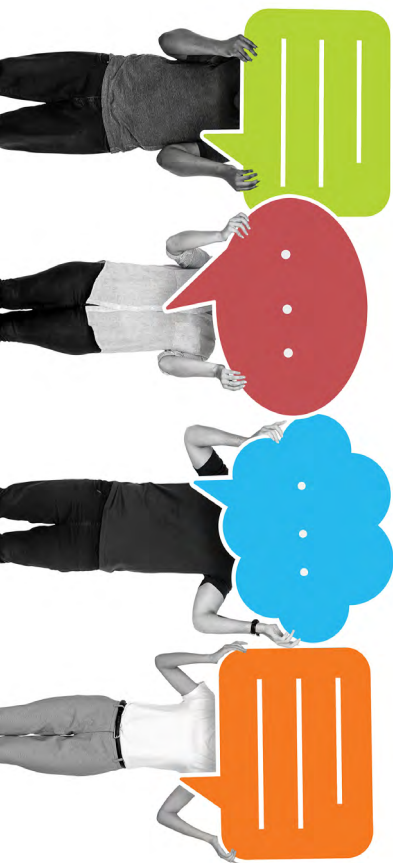
A leitura na escola vem se tornando cada vez mais rarefeita, seja pela falta de bibliotecas e livros, seja pela fragmentação das disciplinas dos currículos escolares, seja pelas múltiplas jornadas de trabalhos dos professores, ou ainda pelos poucos programas de incentivos e promoção da leitura. A crise do ensino está diretamente relacionada à leitura, tanto que os índices do IDEB são provas vivas da má relação entre leitura e escola e grande parcela dessa má relação está no distanciamento do aluno (dentro do universo tecnológico) com um ensino que ainda não se realiza dentro desse paradigma, seria pensar que vivenciamos alunos do século XXI, professores ainda imersos em práticas do século XX e uma educação calcada no século XIX.

Nesse sentido, os embates acerca da leitura dentro da rede mundial de internet vêm provocando inúmeras discussões que acabam polemizando a questão no âmbito educacional, principalmente, quando nos deparamos com um quadro dicotômico entre os docentes: os que estão imersos dentro desse contexto, o da internet, e daqueles que não estão imersos. Isso nos leva a pensar que: o aluno nasceu na era digital e faz uso desse meio no dia a dia e ao entrar na escola, depara-se com um quadro em que, grande parcela dos docentes, pertencentes a uma outra era, não utilizam ou não compreendem esse meio digital. Nas duas últimas décadas houve uma expansão significativa da internet, enquanto meio de comunicação.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Com a popularização da internet, houve um grande aumento dos usuários, seja pelo baixo custo da comunicação via internet, seja pela facilidade, agilidade e rapidez, considerando que com a internet o adolescente tem acesso a uma gama enorme de textos; obras literárias e/ou textos para download, levando a biblioteca ao adolescente. Assim, as tecnologias digitais constituem-se como uma das portas e janelas possíveis para a leitura, uma vez que a leitura se realiza por meio dos inúmeros hipertextos existentes.

O sentido de leitura é muito mais complexo do que pressupõe o simples ato de decodificar, nesse sentido, ler é reconhecer os diferentes símbolos e componentes do texto, que possam produzir sentidos. O ato de ler é um ato social, psicológico e linguístico. Kleiman (2008) ressalta que ler envolve conhecimentos prévios: a leitura de mundo, o repertório textual e suas experiências culturais, históricas e sociais.

No meio digital, os conhecimentos prévios, de mundo e linguísticos são acionados, portanto, não podemos deixar de enquadrar que haja leitura nesse suporte. Até a década de 80 os computadores eram monocromáticos e apresentavam uma estrutura muito próxima a do livro impresso. A partir dessa década os computadores passaram a conter hiperlink, sons, animações, aberturas de várias janelas etc. Segundo Freitas (apud PAIVA, 2003, p. 103):

Na tela do computador, o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido, seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte virtual está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva e até de uma autoria também coletiva.

A comunicação mediatizada pela tela do computador, pelo smartphone ou qualquer outro recurso tecnológico produz uma

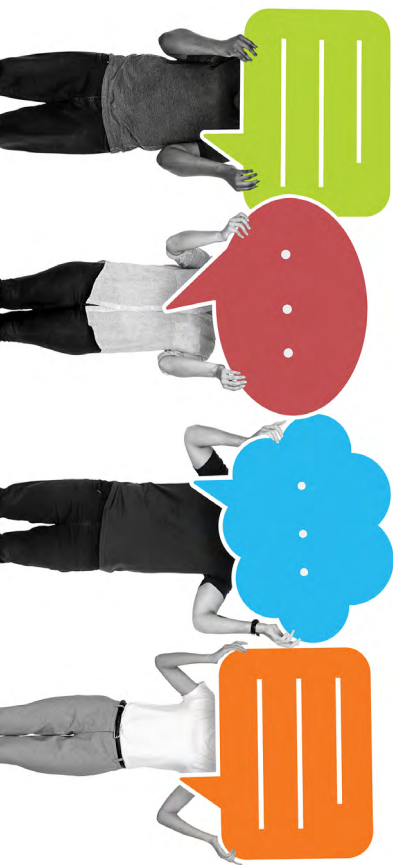
série de novos gêneros textuais, que tem um novo formato de escrita bem além daquele utilizado pela escola. A escrita passa a possuir significado para o aluno, pois se realiza dentro de um ambiente sociocultural interativo e não mais, apenas, dentro do universo escolar. Para Marcuschi (2010):

Como se sabe, todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos. Assim foi a invenção da escrita, que gerou um sem número de ambientes e necessidades para seu uso, desde a placa de barro, passando pelo pergaminho, o papel, até a invenção da imprensa com os tipos móveis. O mesmo ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão. Hoje, a internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos. Assim, antes de entrar propriamente na análise dos gêneros virtuais, seria útil analisar os ambientes ou entornos virtuais em que esses gêneros se situam (MARCUSCHI, 2010, p.31).

Não podemos deixar ainda de mencionar que a internet propicia uma multicanalidade, ou seja, existem inúmeros canais de comunicação, a fragmentação de textos e a busca rápida de textos e a interatividade com outros sítios e canais. Quando lidamos com o leitor, nos meios digitais, Slatin (1991, p. 160) afirma que existem três classificações: “leitor-pesquisador”, aquele que não lê aleatoriamente, que para obter uma dada informação ele abre inúmeras janelas, lendo diferentes textos para que os sentidos possam ser emanados e a cada nova leitura abre novos hiperlinks para sanar suas dúvidas. A segunda categoria “leitor-utilizador”, aquele que pesquisa algo específico, que recorre a um único sítio ou texto, utilizando da internet, apenas, como via para resolução de suas atividades.

O “leitor coautor”, aquele que infere significativamente na leitura do texto, inclusive participando como autor, a partir da escrita de comentários entre outros no sítio. O aparecimento da internet e dos novos suportes só prova que a leitura não vai sucumbir em meio as novas tecnologias.

SUMÁRIO



Há que considerarmos que em virtude da globalização e da crescente difusão das diversas tecnologias digitais, com as quais o sujeito está em constante uso, os gêneros textuais, literários e extraliterários, vêm se expandindo significativamente dentro do universo do ciberespaço e dessas tecnologias digitais e midiáticas.

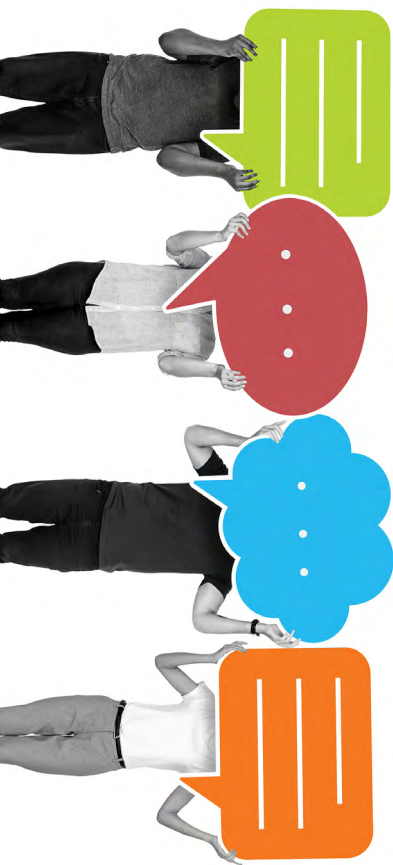
Acreditamos que o sujeito está imerso dentro dessa rede de leitura e conexões que lhe propicia significar-se e ressignificar-se constantemente dado ao conjunto de informações que lhe é dado. Assim, a compreensão das relações que se estabelecem entre linguagem, tecnologias digitais e midiáticas e a construção da textualidade tornam-se a base para um novo modelo de educação voltado para o verdadeiro cenário tecnológico.

Nesse íterim, a compreensão – de cunho teórico e metodológico – sobre a conexão entre texto, cibercultura, letramento e gêneros torna-se vital para que efetivamente tenhamos um ensino que leve em consideração as novas tecnologias e suas possibilidades. Todo o conhecimento que construímos e reconstruímos dentro desse novo cenário –tecnológico – se realiza pela leitura.

Ler, mesmo sendo um ato solitário, também é um ato solidário, pois entram em contato forças múltiplas: a do leitor, a do autor e a do texto (que também traz em si uma certa independência do seu criador). Todas as informações que lemos, a partir da criação da rede mundial de internet em 1970 fazem com que a realidade de leitor e suas noções estejam em constante movimento de ressignificação.

Dessa forma, acreditamos que dado a agilidade com que as informações estão dispostas aos alunos (e a todos, de uma forma geral), a escola precisa repensar seu papel frente a essas mudanças, principalmente, levando em consideração, que muitas

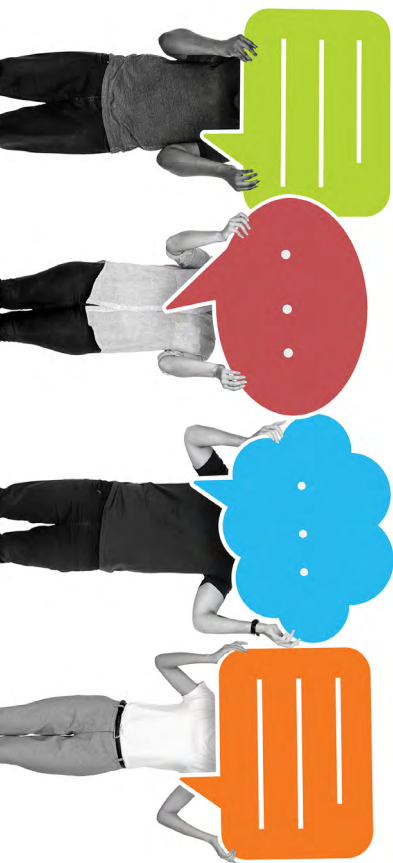
SUMÁRIO



vezes os recursos digitais disponíveis e à mão são vetados dentro do ambiente escolar. É preciso entender que devemos acompanhar em tempo real as mudanças que estão na sociedade.

Somos levados a questionar: o que significa ler para um aluno da rede federal de educação tecnológica? Assim como o que significa ler para um docente dessa mesma rede? Como – para ambos – se compreende a leitura em rede dentro do ambiente de navegação virtual e seus diversos suportes? Como se encara a construção da leitura e da escrita dentro desse universo? Nesse sentido, esse projeto busca responder a esses questionamentos, bem como realizar atividades que possam construir um aparato orientativo para a utilização dos hipertextos e hipermodalidades dentro de sala de aula.

SUMÁRIO

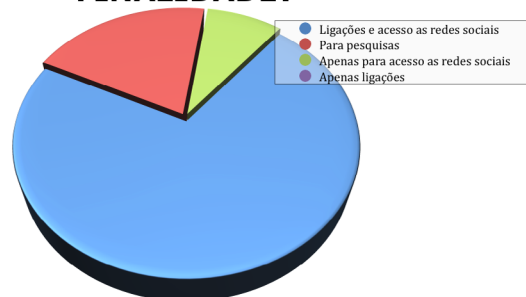


Análise dos dados

O projeto buscou pesquisar o uso das redes tecnológicas na potencialização da leitura. Foi aplicado um questionário com alunos da rede federal de educação tecnológico. Abaixo trazemos os resultados da pesquisa.

Gráfico 1- Finalidade de Utilização do aparelho de celular

VOCE UTILIZA SEU CELULAR PARA QUAL FINALIDADE?



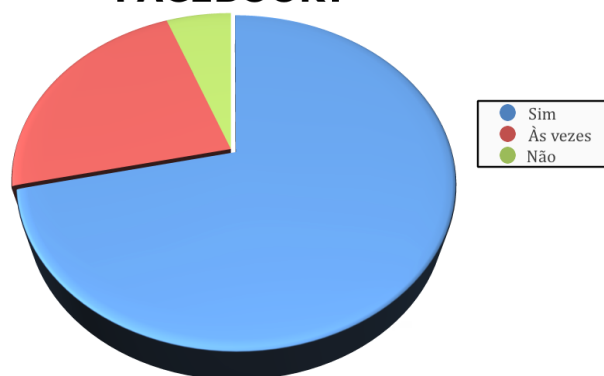
Fonte: Própria

No gráfico 1 verificamos que 71,5 (setenta e um por cento e meio) das pessoas utilizam os celulares para ligações e acesso às *redes sociais*, ou seja, a finalidade primordial dos dispositivos móveis, celulares, quando de seu lançamento eram, apenas, ligações, percebe-se que essa finalidade vem cedendo seu espaço cada vez mais para a utilização desse para acesso às redes sociais, em especial, Facebook, Instagram, Whatsapp entre outros. Isso nos leva a refletir que as redes sociais se tornaram virais entre os usuários, entendendo o termo viral como uma propagação das mesmas.

Assim, é importante mencionarmos que o uso das redes sociais extrapola os ambientes de simples entretenimento e vem se tornando ferramenta de acesso diário e constante durante as ações dos jovens.

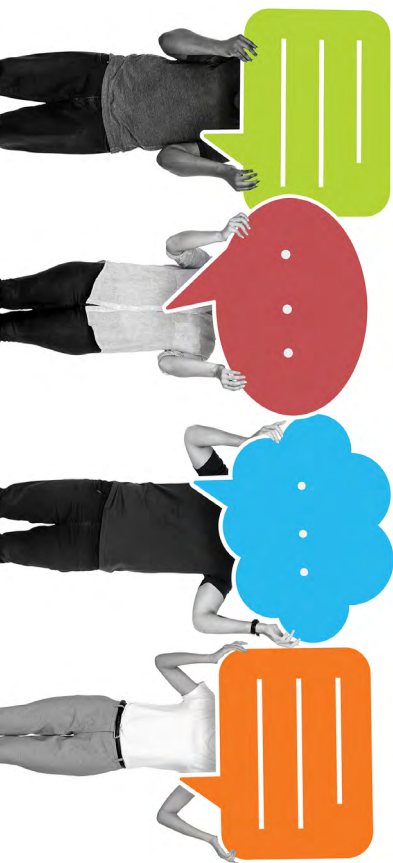
Gráfico 2- Utilização do Facebook

VOCÊ UTILIZA O FACEBOOK?



Fonte: Própria

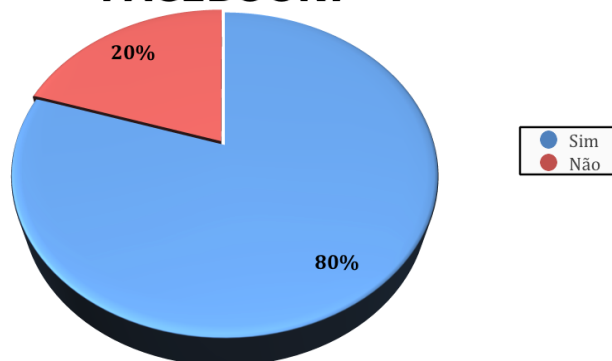
SUMÁRIO



Corroborando-se a ideia anterior, no gráfico acima, destaca-se que 71,5 (setenta e um por cento e meio) dos jovens possuem Facebook e o acessam com frequência. Acreditamos que a utilização desse aplicativo leva os jovens a possibilidades múltiplas de leitura, uma vez que ele posta e comenta. Aqui não temos mais o leitor passivo, que apenas lê o que está posto na página, mas um sujeito que pode participar e interagir com o autor, através dos comentários e das respostas.

Gráfico 3- Postagens na Rede Social (Facebook)

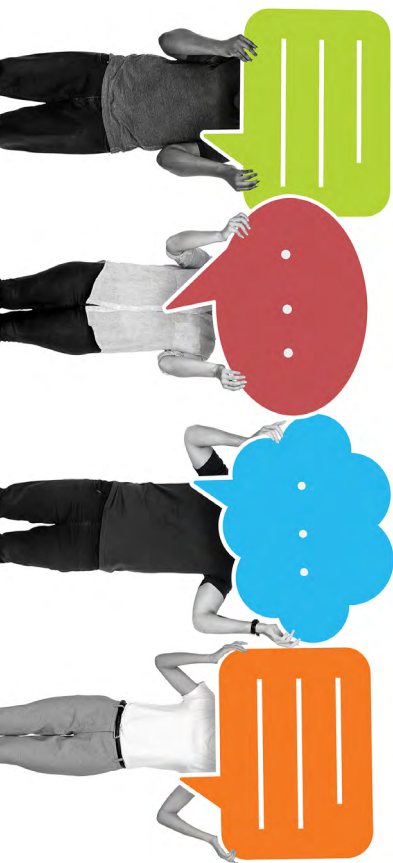
VOCÊ FAZ POSTAGENS NA SUA PÁGINA DO FACEBOOK?



Fonte: Própria

A utilização das redes sociais proporciona o compartilhamento de ideias pré-definidas pelos usuários, e para isso a leitura é um fator decisivo, no momento da escolha o usuário passa por uma seleção ou seja, ele lê e verifica o que melhor se adequa ao que ele está pensando, seja, frase, imagem, vídeo, de certa forma, está acontecendo leitura. Como no gráfico acima os entrevistados confirmaram que fazem postagens na rede social (Facebook). Com

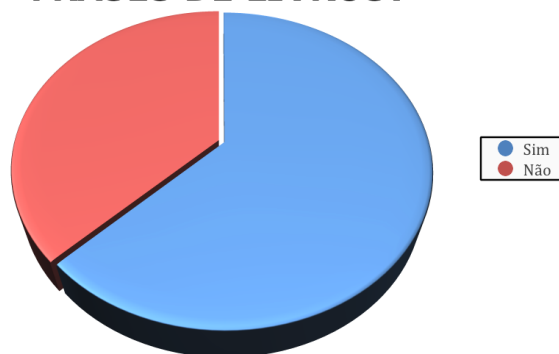
SUMÁRIO



essa nova forma de busca pelo item de postagem perfeito, ele se envolve facilmente a trechos ou frases que o descreve.

Gráfico 4- Frequência de Postagens Utilizando Frases de Livros

VOCÊ FAZ POSTAGENS DE FRASES DE LIVROS?



Fonte: Própria

O gráfico acima mostra que o leitor busca trechos ou frases de livros para fazer suas postagens, e podemos dizer que ele tem contato com livros mesmo que por partes e com acesso limitado ele se sente influenciado a ler por completo a obra de onde foi extraída a frase ou o trecho.

Assim, é importante mencionarmos que o uso do aparelho móvel ou até mesmo computadores influenciam na leitura do usuário seja adolescente ou adulto.

SUMÁRIO

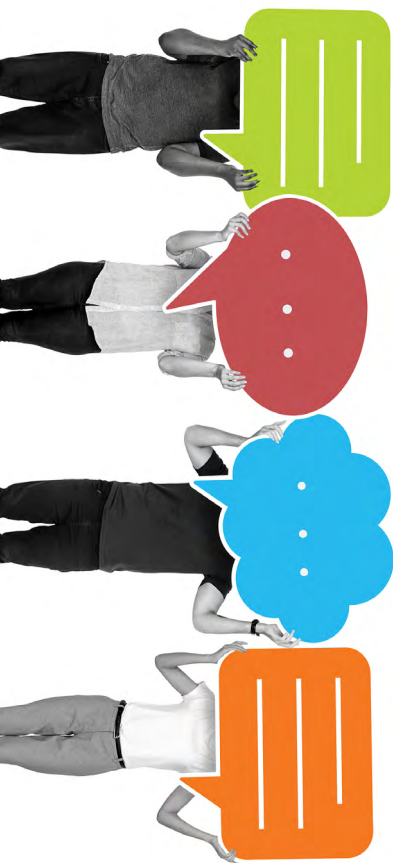
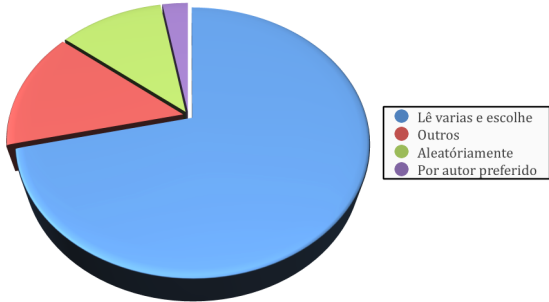


Gráfico 5- Escolha do Conteúdo das Postagens

**SE VOCÊ FAZ
POSTAGENS, COMO
AS ESCOLHE?**

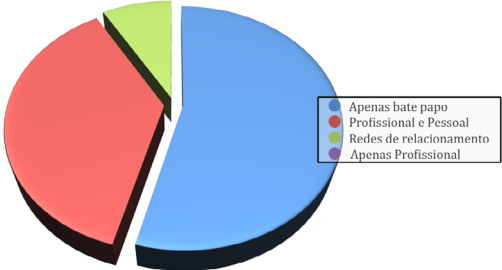


Fonte: Própria

A escolha do que ser postado em uma rede social onde se tem uma grande frequência de usuários tem uma série de fatores para seleção, como mostrado no gráfico de 100% (cem por cento) das pessoas entrevistadas 71,4% (setenta e um por cento virgula quatro) lê vários trechos e frases para postarem, o que descreve o que o usuário está sentindo ou deseja transmitir para seus amigos, assim, a leitura é frequente nesse processo.

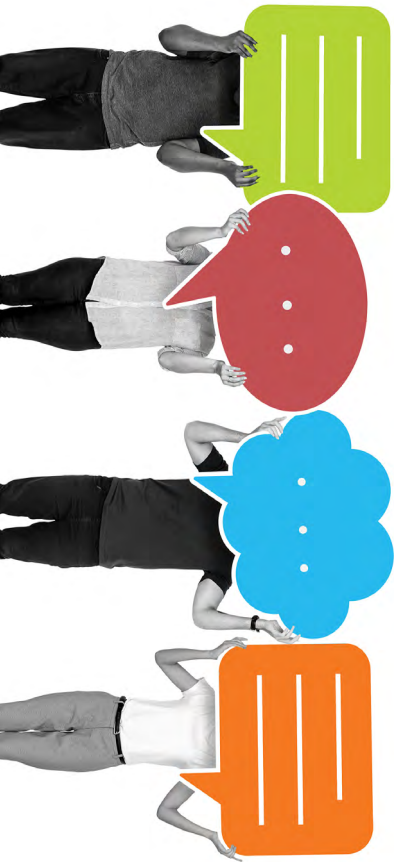
Gráfico 6- Uso da Rede Social (WhatsApp)

**COM QUE
FINALIDADE VOCÊ
UTILIZA O
WHATSAPP?**



Fonte: Própria

SUMÁRIO

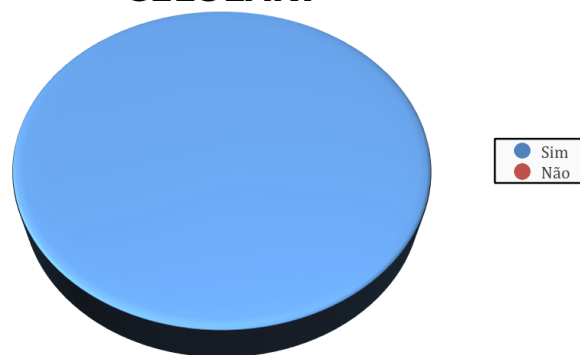


O gráfico anterior mostra que o uso do WhatsApp é uma forma de interação entre pessoas que podem se conhecer ou não e através do bate papo novas amizades aparecem, em meio a esse bate papo pode ocorrer a troca de citações de livros ou vídeos e imagens.

Assim, os usuários envolvidos podem compartilhar o conhecimento em suas leituras e sempre ter o envolvimento de várias pessoas para receber e contribuir com todos.

Gráfico 7- Pesquisas no Aparelho Móvel

VOCÊ LÊ E FAZ PESQUISAS NO CELULAR?



Fonte: Própria

Esse gráfico só comprova que o celular deixou de ser uma ferramenta apenas de comunicação e adquiriu uma nova funcionalidade como um objeto de pesquisa e leitura, facilitando assim os estudos do seu proprietário.

SUMÁRIO

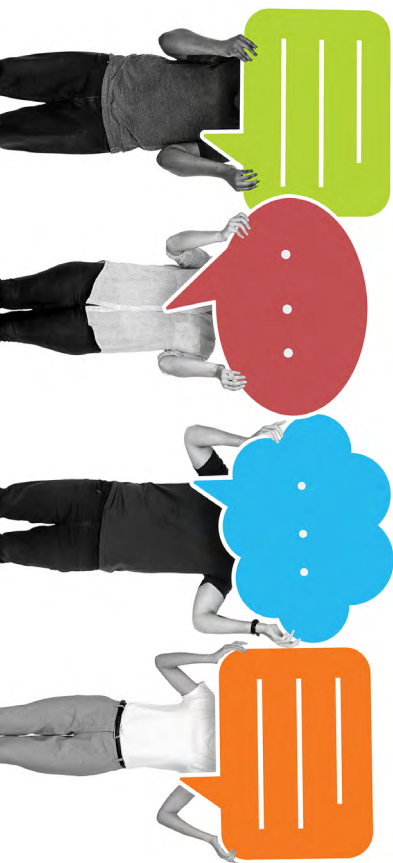
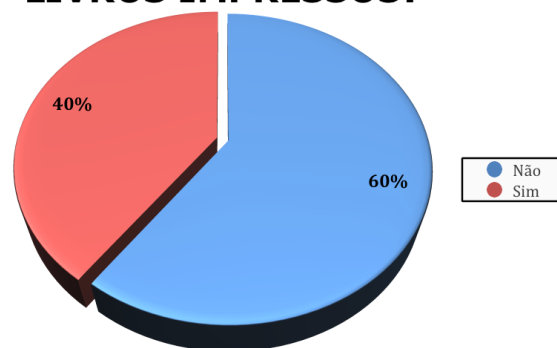


Gráfico 8- Mudança no Acesso à Leitura

**VOCÊ ACREDITA QUE
LER NO CELULAR IRÁ
SUBSTITUIR A
LEITURA NOS
LIVROS IMPRESSOS?**



Fonte: Própria

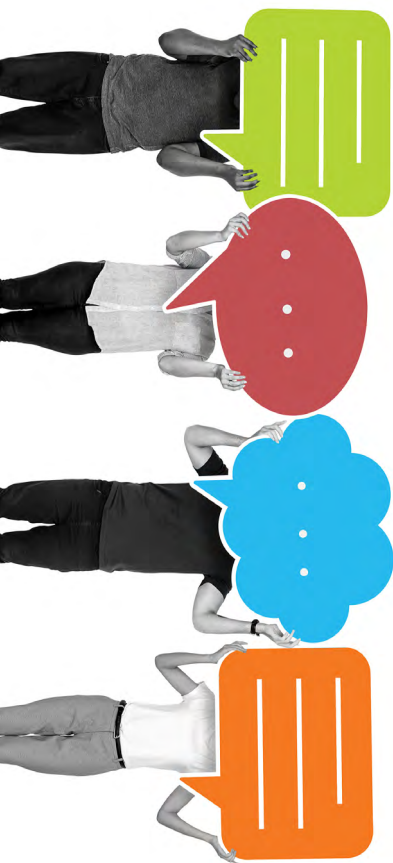
O gráfico aponta um aumento impressionante no número de pessoas que acreditam que em leituras em aparelhos eletrônicos substituirá os livros, tendo em vista que há dez anos atrás poucas pessoas acreditaram que um dia o digital iria substituir o impresso, e a perspectiva é que esse gráfico cresça muito mais nos próximos anos.

Mesmo que o dado demonstre que 60% acreditam que não irá substituir, encontramos, por outro lado uma parcela relativamente substancial que acredita que isso irá ocorrer.

Considerações finais

Diante dos dados apresentados e da pesquisa realizada, bem como das observações é possível constatarmos que uma grande

SUMÁRIO



porcentagem dos alunos que adentram o universo das escolas, em especial, do Instituto Federal de Mato Grosso, Campus de Pontes e Lacerda fazem uso dos recursos tecnológicos, portanto, a leitura para esses sujeitos têm um conceito muito maior e mais amplo do que o que grande parcela dos docentes têm, uma vez, que o docente que habita esse cenário está inserido no universo tecnológico, mas não é um nativo digital, como os alunos.

A leitura para esse sujeito emerge em um contexto em que as relações midiáticas estão na palma da mão, fazem desses recursos um meio de se inserem na sociedade. Assim, a escola precisa estar pronta para essas possibilidades e compreender que vivemos em novos tempos.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. S/Z. Lisboa: Edições 70, 1980.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CORREIA, A. A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação com materiais didáticos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (org.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

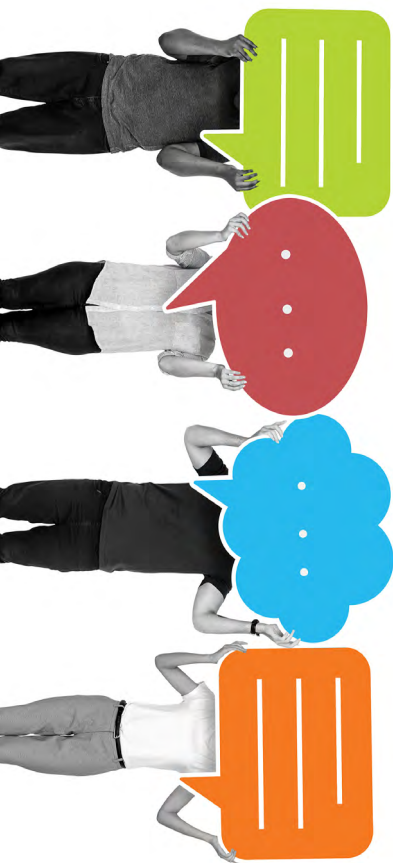
GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? In: _____. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

.LÉVY, P.; NEVES, P. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1996

SUMÁRIO



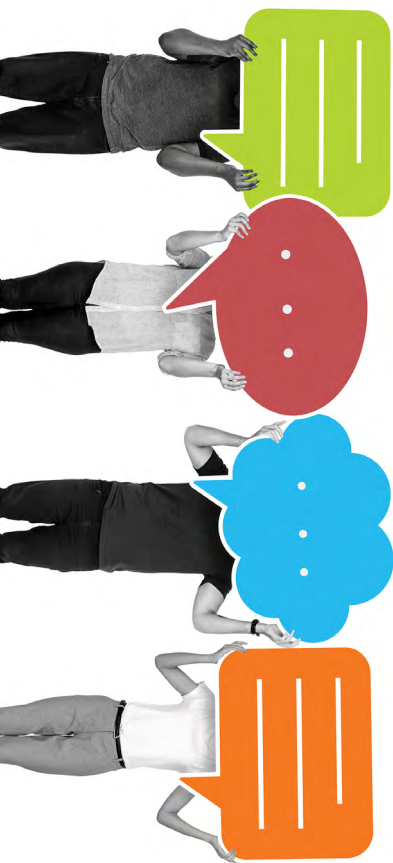
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, C. T. V. de. A análise do discurso em contraponto à noção de acessibilidade ilimitada da internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, E. V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SLATIN, J. *Reading Hypertext*: Order and coherence in a New Medium. In: LANDOW, G. P. Y.; DELANY, P. (Eds.): *Hypermedia and Literary Studies*, Massachusetts: MIP Press, 1991.

SUMÁRIO



13

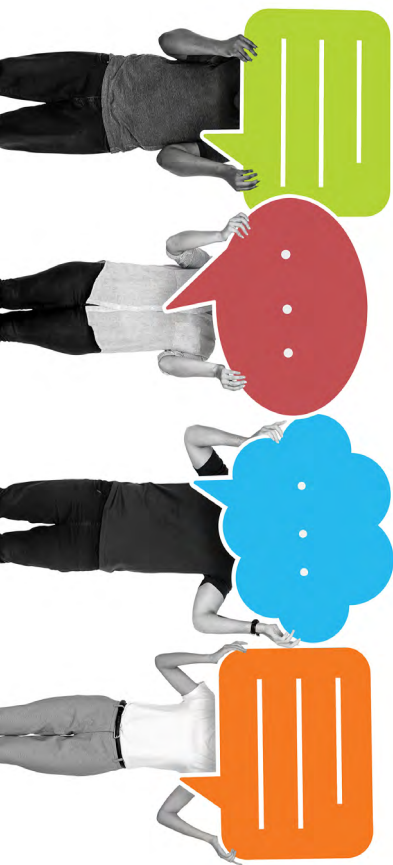
Cleusa Albilia de Almeida
Jorge Alberto Lago Fonseca

**LER É O MAIOR BARATO!
A LEITURA COMPARTILHADA
NOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA:
um relato de experiência
no IFMT – *Campus Várzea Grande*
e no IFRS – *Campus Canoas***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.267-281



SUMÁRIO



Resumo: O interesse principal desse artigo é relatar a prática de leitura no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e do Rio Grande do Sul (IFRS) e da leitura na formação do aluno, como leitor competente e mesmo um leitor por deleite. O objetivo é mostrar as dificuldades que os alunos têm em fazer uma leitura e como os projetos auxiliam na aproximação dos alunos à leitura. Além disso, mostrou que o espaço da leitura pode ser reinventado, mesmo quando não há uma biblioteca que favoreça essa prática. Tem como objetivo também, mostrar o incentivo da leitura em sala de aula e uso da Internet, uma vez que estamos rodeados de ambientes virtuais que favorecem o ensino e o aprendizado. Para desenvolver esse artigo foram utilizados os métodos bibliográfico e empírico, culminando com a realização do projeto tarde de leitura ou roda de leitura.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Inovação. Prática. Internet.

Introdução

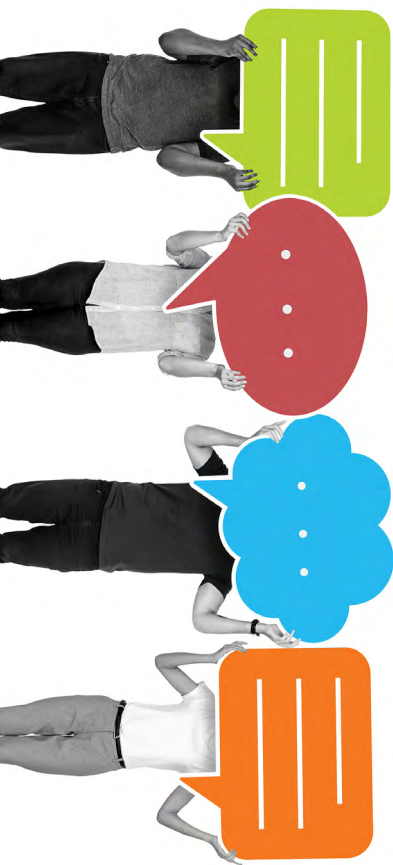
“O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.” (QUINTANA, 2006, p. 333)

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, conforme Art. 2º, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Neste sentido, as instituições são autônomas, verticais, multicampi e com estrutura similar às universidades, uma vez que possuem reitor e proposta orçamentária anual. Os Institutos Federais podem criar e extinguir cursos, a partir das necessidades locais. O projeto dos Institutos Federais, publicado em Diário Oficial da União em dezembro de 2008, foi sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em dezembro do mesmo ano. O papel dos Institutos Federais é estimular o desenvolvimento técnico e tecnológico, trazendo auxílio para aqueles que o cercam. Nesta direção, a leitura compartilhada corrobora para favorecer a criticidade dos alunos e a formação de argumentos, assim como a ampliação das leituras literárias, sejam clássicas ou contemporâneas.

A leitura precisa ser estimulada em quaisquer dos níveis escolares, como uma forma de despertar a criticidade nos estudantes, entendemos que essa leitura precisa ir além do mundo das palavras, pois estamos inseridos em uma geração de imagens, que além das palavras, também precisam ser decodificadas criticamente.

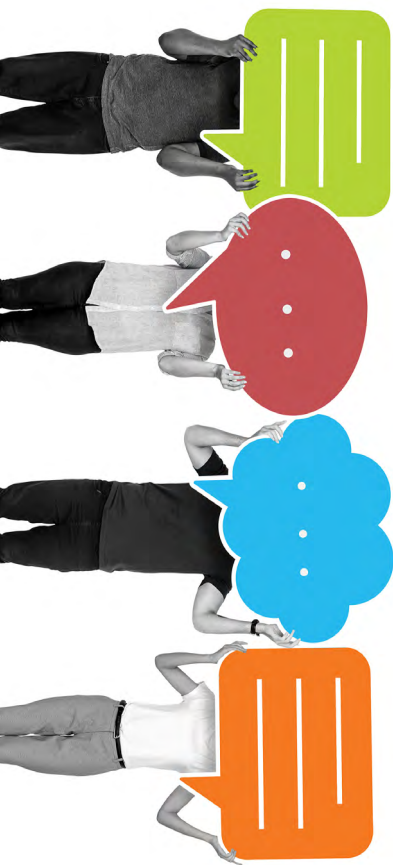
SUMÁRIO



Em nossas atividades cognitivas, as experiências aliadas à teoria são recursos indispensáveis para iluminar os rostos indescritíveis da complexidade, no contexto palpável, que se faz presente no interior das escolas. Neste trabalho, especificamente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia IFRS – *Campus* Canoas e IFMT – *Campus* Várzea Grande, atendidos com projetos que se somam ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, alicerçado no desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas, numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida.

E, aliado a este trabalho, temos um dos vetores das práticas de leitura exercidas pelos professores que acompanham esse processo em um trabalho denominado Roda Leitura, isto é, campos de ação pedagógico-curricular nos quais se desenvolvem atividades interativas, integradas e protagonismo juvenil, por entender que a leitura e a interpretação de textos estavam abaixo do esperado, surge-se então a necessidade de acionar um projeto de intervenção para preencher essa lacuna, apresentada no cotidiano escolar, nossas experiências profissionais, mostram-nos que essa problemática atinge a todos os níveis escolares, em todas as regiões, sendo escolas públicas ou privadas, o diferencial está na intensidade, pois infelizmente as escolas públicas de periferia ainda são as mais atingidas, principalmente pelo fator social-econômico, a leitura ainda é cara para essa população, fazendo com que não desperte entre os itens de primeira necessidade, cabendo à escola proporcionar esses momentos. Para auxiliar esse trabalho, foram usadas as autoras Rojo (2014), Barbosa (2014), para pensar a questão da hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos, assim como Marcuschi (2007), Bakhtin (2003) e Koch (2007), quando refletimos sobre a leitura e escrita.

SUMÁRIO



Nessa direção, surgiu o projeto – Roda de Leitura (trabalho no IFMT - Câmpus Várzea Grande e IFRS - Câmpus Canoas), o qual colaborou com o processo de formação de leitura e mesmo do deleite dos alunos dos segundos e terceiros anos dos cursos de Eletrônica e Desenvolvimentos em Sistemas de Informação no Câmpus Canoas, e no Câmpus Várzea Grande, com os cursos de Desenho de Construção Civil, Edificações e Logística, quintos semestres, contemplando as nuances de um dos campos do ensino, pesquisa e extensão, tornando manhãs e tardes prazerosas aos alunos e professores, que se aventuraram nessa dinâmica de leitura e deleite.

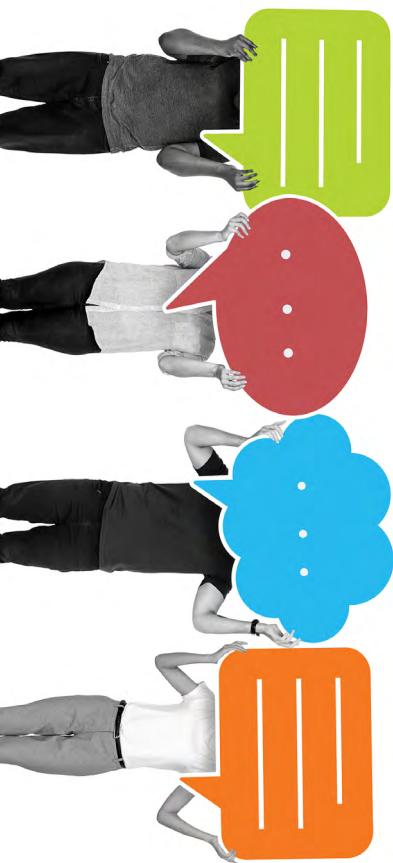
Para facilitar a leitura, o artigo foi composto pela primeira parte intitulada: “Ler é o maior barato!”, que conta as experiências feitas a partir das necessidades dos alunos na área de linguagem, precisamente a leitura. Na sequência teremos, um reconto sobre os gêneros discursivos, em uma tentativa de estabelecer as confusões geradas quando se coloca tudo em um mesmo quadrado, sendo que são possibilidades múltiplas. E, para esclarecer o projeto, temos a parte em que há a transformação da sala de aula em uma biblioteca improvisada, ou seja, o cenário é outro, com outras perspectivas. Por fim, as considerações finais, que irão permanecer na ideia de que a leitura é fundamental e necessária, não somente como uma tarefa proposta pela escola, mas como um instrumento de emancipação social.

Ler é o maior barato!

“A única coisa que nos diferencia de peixes num aquário é que temos consciência dos limites de nosso mundo...” (QUINTANA, 2006, p. 364)

Todas as nossas falas e leituras, sejam quais forem (formais ou informais) estão articuladas em um gênero

SUMÁRIO

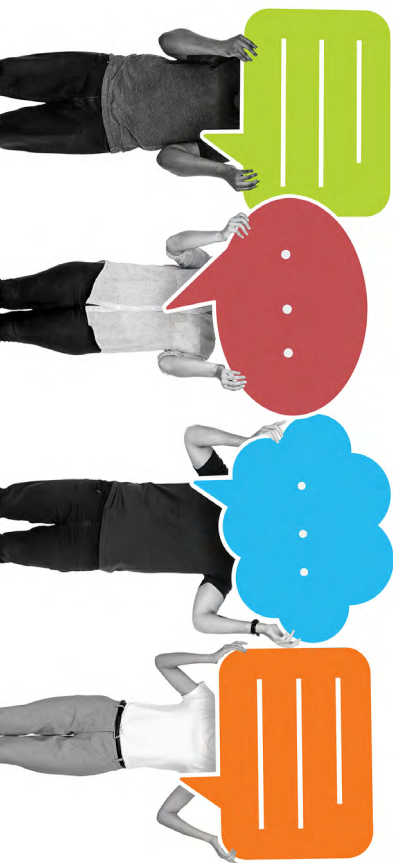


discursivo, um exemplo é o nosso cotidiano, ao levantarmos, ao chegarmos à escola, em nossos trabalhos, essa discussão foi estabelecida por Rojo e Barbosa (2014) em suas reflexões sobre a hipermodernidade. Cumprimentamos as pessoas, respeitamos os sinais de trânsito, abrimos os nossos e-mails, e hoje com a hipermodernidade, checamos as mensagens do *Facebook*, do *WhatsApp*, *Snapchat*, e outros.

A prática da leitura se faz presente na vida das pessoas desde o momento em que passam a compreender o mundo a sua volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que os cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a ficção com a realidade em que vivem, no contato com um livro, enfim, em todos esses casos, está de certa forma lendo, embora muitas vezes o indivíduo não perceba isso. Freire (2008, p. 11) já postulava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posteriori a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Essa perspectiva baliza o nosso trabalho proposto em sala de aula, como motivação inicial, para que os jovens estudantes percebam que estão inseridos na leitura, principalmente, quando dizem que não gostam de ler, essa é fala da grande maioria, “ler é cansativo”, “dá sono”, “tenho preguiça”, porém quando ele se percebe imerso na leitura, começa a mudar o seu ponto de vista, começa a movimentar-se.

Esse mesmo autor, Freire (2008), mostra-nos que antes mesmo do contato com o livro o indivíduo já tem um contato com a leitura do mundo, com sua experiência de vida, pois cada ser tem uma maneira de interpretar e ver as coisas que o rodeiam, por isso a leitura do mundo é sempre fundamental para compreender a importância do ato de ler, de escrever ou reescrever e transformar através de uma prática consciente. Isso equivale a dizer que a realidade cotidiana do aprendiz está diretamente refletida no

SUMÁRIO

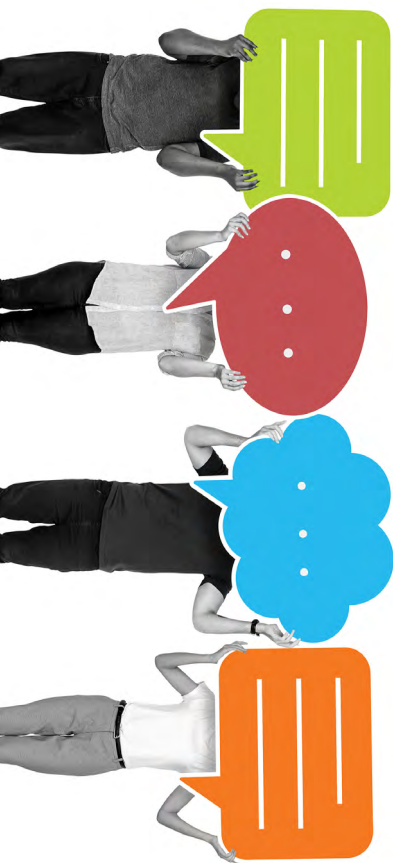


processo de conhecer e interpretar as palavras. Convém destacar, que a nossa função enquanto educadores é estimular os estudantes na busca de interpretações, despertar a dúvida a partir da leitura de mundo e da palavra e vice-versa.

Desta forma, o projeto foi importante para contribuir com a formação de indivíduos que, a partir de suas realidades, puderem inferir no processo de ensino e aprendizagem, utilizando os ambientes virtuais, assim como, os materiais existentes na realidade escolar. Aqui, destacamos que o IFMT - Câmpus Várzea Grande, por estar em fase de construção conta com uma biblioteca pequena, comportando poucos estudantes, principalmente se for para atividades de leitura, momento em que o silêncio se faz necessário; as salas são constituídas com uma média de 30 estudantes, o que dificulta, às vezes, o trabalho, mas não impede, ou quem sabe, podemos dizer, que este trabalho foi eficaz por usar o espaço sala de aula e transformá-lo em um ambiente de leitura. Já o IFRS - Câmpus Canoas possui uma biblioteca ampla, porém o projeto foi realizado em sala, o que favorece maior interação e interatividade para a realização da leitura e bem como o seu compartilhamento. A intenção é sempre que haja o compartilhamento e sedução pelas obras lidas, pois a partir do momento em que o estudante conta o que está lendo, atrai novos leitores para aquele livro, além disso, com a mediação do professor é possível trazer discussões que estão implícitas na obra, abordando questões de violência, desigualdade, políticas e econômicas, ainda, é possível fazer relações com os movimentos literários, mesmo com obras contemporâneas.

Outro quesito importante para destacar é que no espaço da hipermodernidade, o uso de celulares, tablets e outros acessórios de leitura, esses espaços passam a ser cada vez mais acessíveis uma vez que o smartphone consegue romper com as barreiras da materialidade, isto para dizer, que os livros podem ser acessados em qualquer lugar a qualquer momento.

SUMÁRIO



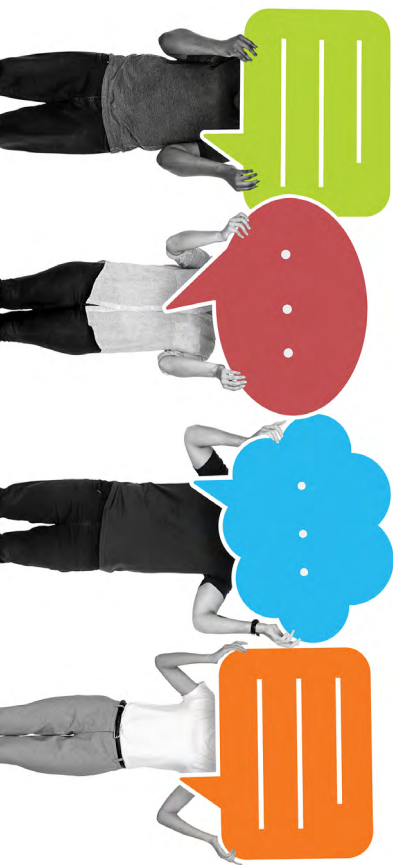
Importante destacar que, a leitura virtual ainda não é unanimidade entre os jovens, muitos ainda preferem o livro físico, o folhear, o sentir, principalmente, quando se trata de romances, textos em prosa. Principalmente, porque há, bastante resistência em ler poesia em sala de aula, tanto por parte dos estudantes, como de alguns professores, o texto poético ainda é renegado.

Os gêneros discursivos em questão...

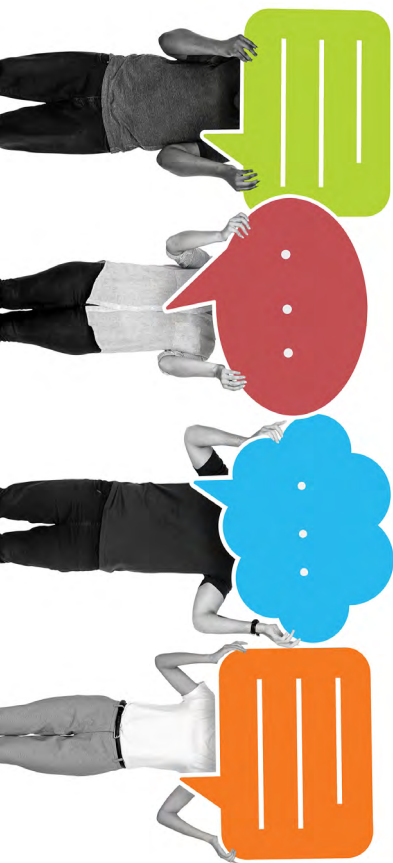
Ah, esses livros que nos vêm às mãos, na Biblioteca Pública e que nos enchem os dedos de poeira. Não reclames, não. A poeira das bibliotecas é verdadeira poeira dos séculos. (QUINTANA, 2006, p. 126)

A essa altura os alunos que participaram da roda de leitura, já tinham claro que um texto/enunciado, os tipos de textos ou gêneros discursivos são diferentes, mas é sempre bom recordar, pois entre os meninos há resistência em ler romances, portanto, é necessário fazer a distinção, para que quebrem paradigmas. Por exemplo, como afirma Rojo (2014) e Barbosa (2014) os tipos de textos são classes, categorias de uma gramática de textos com base em suas características linguísticas, isto é, o léxico, sintaxe, as relações lógicas de coesão e coerência, tipos e tempos verbais, natureza da composição. Esses tipos são comumente conhecidos como: descrição, narração, dissertação e injunção. E essas autoras, vão expressar de modo muito interessante o como ocorre na escola e na prática, por exemplo, na escola escrevemos narrações; na vida lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme. Os gêneros de texto, ao contrário, não são classes gramaticais para classificar textos, são entidades de vida. Marcuschi (2007), assim como grande parte dos autores, usa a terminologia gênero textual e não gênero discursivo. Na realidade, os autores que são seguidores de Bakhtin é que seguem essa linha de gênero discursivo, e deste modo entram na linha sociointeracionista, os outros autores seguem linhas diversas.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Sendo os gêneros entidades de vida, e não precisamente teoria, podemos inferir que o Projeto Roda de Leitura, suscitou e correspondeu a algumas necessidades dos alunos que ora apresentavam-se com dificuldades para ler e interpretar os textos que entraram em contato. Nesse sentido, os gêneros discursivos foram fundamentais para compreensão de textos e mesmo no gosto de ler, ou seja, sentir prazer no ato de ler.

Durante a execução do projeto e, em todas as nossas práticas docentes, buscamos sempre despertar o gosto pela leitura, não simplesmente como uma tarefa a mais para ser cumprida, mas como um ato que pode ser prazeroso, portanto, não elaboramos lista de livros a serem lidos, deixamos que cada um, buscasse o que compreende ser o melhor, essas experiências são trazidas para a sala de aula. Assim, temos contato com muitos relatos: “encontrei esse livro lá em casa, era de meu pai”, “ganhei esse livro de aniversário, mas nunca li”, “encontrei esse livro na biblioteca, gostei da capa”, “gostei das ilustrações, há pouco texto”. Essas práticas e relatos nos dão a certeza, que se começarmos pela leitura dos clássicos, perderemos muitos leitores ao longo do caminho, principalmente pela linguagem arcaica e por romances românticos idealistas, sem muita emoção, para o jovem contemporâneo.

Nesse sentido, os gêneros textuais destacam-se pela sua dinamicidade, pela amplitude, porque não permitir que um estudante que relata não gostar de ler, comece lendo HQs ou *Diário de um banana*, aos poucos podemos ir apresentando outras possibilidades, mostrando a eles a literatura enquanto arte, e como tal, não precisa nos trazer respostas, o simples deleite, engrandece-nos.

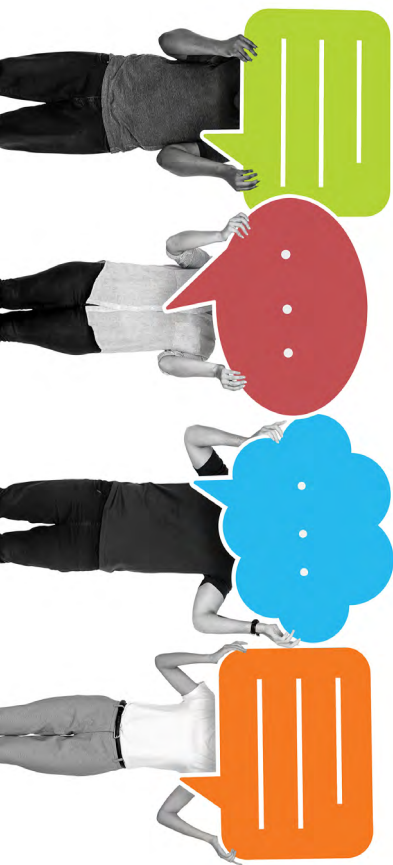
Assim, é importante termos em mente que os gêneros estão presentes em nossas salas de aula a todo instante, em todos os componentes curriculares. Para este trabalho o que nos chama atenção, é a natureza constituída no estereótipo dos alunos,

acreditando ou convencida que os gêneros referem-se à forma ou mesmo seus estilos, a partir dos estudos, percebe-se que além da forma e estilo das quais fazem parte, há um todo significativo e mesmo, os suportes vão com o tempo transmutando os locais de fala, por exemplo, o gênero carta – por muitos anos teve seu suporte mantido, hoje temos a carta, que ao longo do tempo, tornou-se um e-mail e este requer um suporte diferenciado e novo para que ocorra a circulação, a depender das transformações e evolução do discurso, muda-se o gênero, hoje temos os gêneros emergentes ou mesmo, os gêneros digitais, que tiveram que se remodelar para atender essa nova roupagem da própria linguagem e comunicação.

Como professores percebemos que leitura, literatura e gêneros textuais precisam ser discutidos sempre em consonância, quando trabalhamos o componente curricular Literatura, temos uma formação, que nos faz proporcionar uma discussão bastante academicista, tradicional, porém ao falarmos em gêneros literários, mostramos como eles “evoluem” ao longo dos movimentos literários, isso faz com que se aproximem da realidade do estudante.

Nessa direção que o Projeto Roda de Leitura colaborou no sentido de possibilitar o acesso a livros, tanto físicos, como em arquivos PDF, o qual favoreceu aos leitores escolherem suas obras prediletas, mesmo sem condições de comprá-las. Ainda nessa linha, constatou-se o interesse por literatura contemporânea com diferentes enredos, mostrando uma grande variedade, que vai desde a leitura de clássicos nacionais e internacionais, até livros contemporâneos ou séries, muito lidas pelo público jovem.

SUMÁRIO



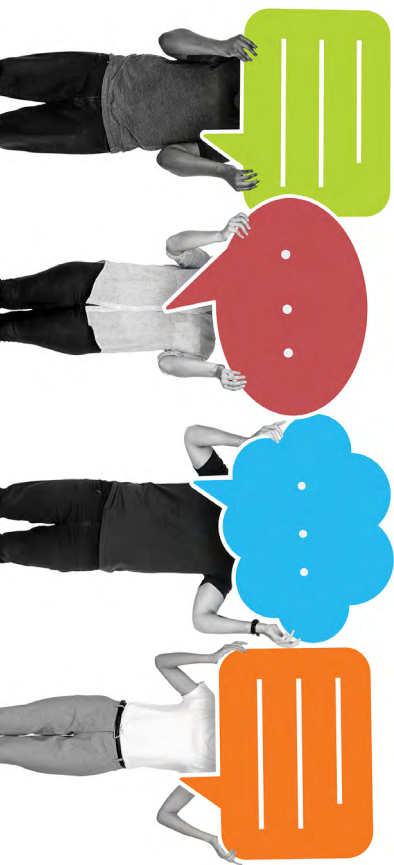
Sala de aula transforma-se em Biblioteca

Depois de ler, por cima de meu ombro, as linhas precedentes, observou-me o João Sabiá: - Mas tu já não falaste na incompreendida beleza dos sapos, na beleza transcendental de um matumgo de inverno? Isso é a alma deles?! - Não, é a minha alma... (QUINTANA, 2006, p. 111)

Segundo os PCN's faz-se necessário que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Sempre ouvimos falar, mesmo que o espaço seja pequeno, é preciso que o aluno tenha esse contato com o livro na biblioteca: frequentá-la para fazer pesquisa, estudar e também locar livros para ler no seu dia a dia. Porque a escola é o lugar de aprendizagem permanente, é preciso aproveitar das coisas boas que lá existem. O ambiente da biblioteca deve ser confortável, arejado, limpo, organizado, pois esse espaço físico também incentiva o aluno a ler, mesmo não sendo um espaço grande. Com isso a biblioteca serviria como suporte de auxílio para a leitura em sala de aula. Pois, a partir do momento em que o aluno passar a frequentar a biblioteca, seu interesse pela leitura também passará a ser maior e, sem dúvida, esses alunos lerão com mais liberdade. A sala de aula, também, pode ser transformada em biblioteca, ou seja, na Roda de Leitura os alunos levaram para a escola, toalhas, almofadas para decorar a sala de modo que fosse confortável para efetivar a leitura e, posteriormente, compartilhar o lido, relendo partes dos livros, ou mesmo, relendo os autores já conhecidos, um espaço de troca, de interação entre alunos, professor e autores.

No IFRS - Câmpus Canoas, mesmo contado com a biblioteca bem estruturada optou-se em utilizar espaços criados para esse momento com temas sugeridos pelos alunos, professores e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

SUMÁRIO



e Indígenas – NEABI, este projeto ocorre uma vez por mês e é muito esperado pelos alunos/professores e outros grupos formados pelas escolas no entorno do *campus*.

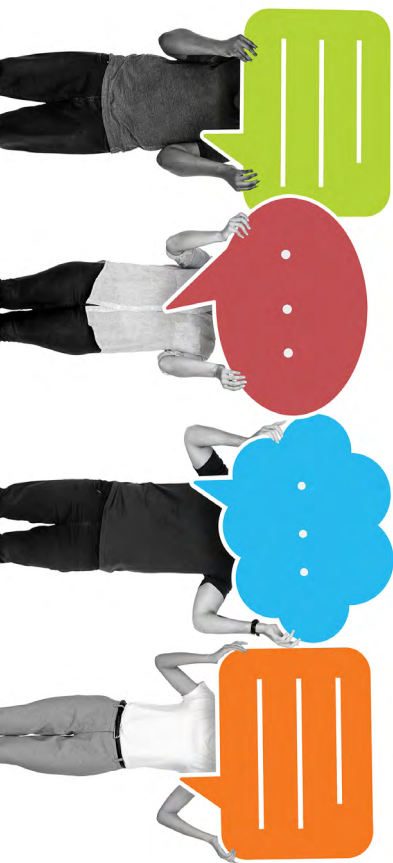
Assim, diferentes modos de leituras e circunstâncias ligados às várias esferas do cotidiano nos possibilitam vivenciar momentos significativos da leitura e ainda tirar prazer nesse ato, embora com condições mínimas, a leitura consegue envolver mesmo em situações peculiares, fazer e desenvolver o seu papel de formar leitores mais críticos e mesmo aproximar os leitores dos seus gêneros favoritos, o que possibilita o gosto pela leitura.

Nesse sentido, os resultados foram favoráveis, conseguiu-se, em parte, sanar as necessidades dos alunos, e o primeiro incentivo foi realizado, cabe agora prosseguir com novas ações para permanecer com atividades que motivem a leitura e sobretudo o gosto pelo ato de ler. E por fim, sabe-se como diz Freire (2008)

Que é praticando a leitura que se aprende ser um bom leitor, já que se é praticando que se aprende a nadar, Se é praticando que se aprende a trabalhar, É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para entender E aprender para praticar melhor. (FREIRE, 2008 p. 47)

Portanto, é preciso que essa prática de leitura comece na escola, pois muitos alunos não têm esse hábito de ler em casa, por diversas situações, mas a principal delas é, também, a falta de hábito e incentivo da família, por isso a escola tem o papel fundamental de incentivar a leitura na educação. Desse modo, a escola é a porta do conhecimento que fornece as condições básicas para o aprendizado permanente, mesmo que não possua os espaços físicos suficientes para proporcionar aos alunos, a base necessária para que tenha acesso e permanência em espaços destinados à leitura, no caso uma biblioteca.

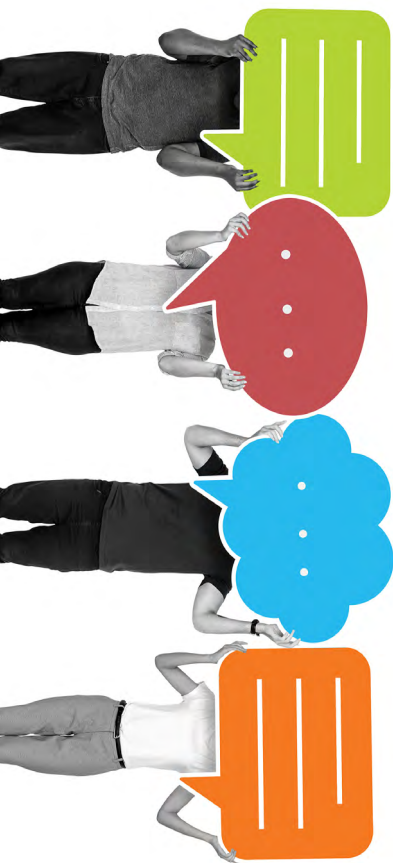
SUMÁRIO



Ainda nessa discussão, a leitura tem que dar sentido ao mundo, assim como as aulas têm que ter sentido aos anseios dos alunos. Conforme Lajolo (2002, p. 15), ou um texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E, o mesmo se pode dizer sobre nossas aulas.

Visto que, é na sala de aula que professores e alunos têm a oportunidade de trocar conhecimentos, de construir uma aprendizagem sólida e coletiva. Entretanto, o professor deve ter consciência de sua responsabilidade de educador e de profissional, deste modo colaborando com o sucesso de seus alunos fora do ambiente escolar.

SUMÁRIO



Considerações em devir...

“Essa mania de ler sobre autores fez com que, no último centenário de Shakespeare, se travasse entre uma professorinha do interior e este escriba o seguinte diálogo: Que devo ler para conhecer Shakespeare?

- Shakespeare”. (QUINTANA, 2006, p. 195)

Ler é importante na escola porque é importante na sociedade e/ou no seu entorno, e na contemporaneidade a sociedade está permanentemente conectada, ou seja, a hipermodernidade está presente e atuante, ou seja, vivemos em ambientes virtuais, estamos em contato com os gêneros emergentes, ou seja, os gêneros digitais, os quais irão favorecer o contato com muitos livros, e cabe aos professores ajudarem na seleção de materiais que irão ajudá-los em sua formação crítica e por sua vez, a leitura tem o papel de alimentar os sonhos e dar prazer ao viver.

Quando o aluno lê, os sentidos e valores que possui acerca dos fatos do mundo, acerca da vida e das pessoas entram em

contato com os valores e sentidos veiculados nos textos. Com isso, a leitura na sala de aula serve para o aluno aprender a participar das práticas sociais de leitura que acontecem em todos os espaços onde as pessoas circulam, seja nas redes sociais, shopping, no trabalho, na escola, enfim, em todo lugar.

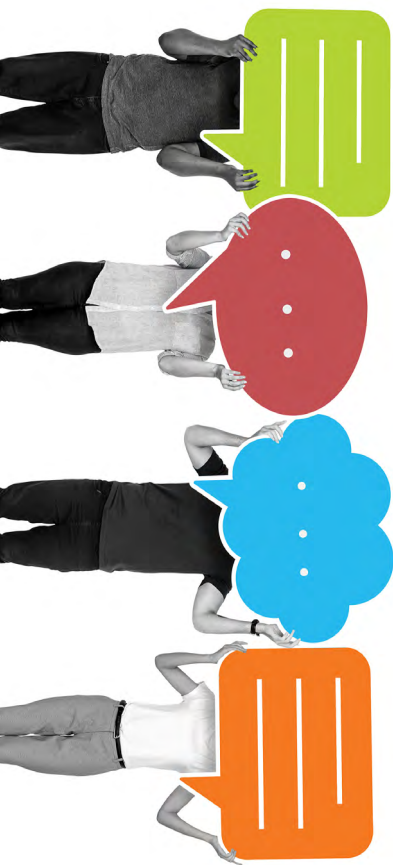
As atividades, realizadas no Projeto Roda de Leitura, possibilitaram uma maneira descontraída de ler, o que favorece o interesse e a participação, mesmo a questão de transformar a sala em cenário de leitura, auxilia no processo de estar em contato com muitos e diversos livros, e o interessante é que quanto mais diversificado melhor para que tenham interesse e desejo em participar.

Cabe ao professor em sua postura crítica, assumir a condição de mediador, devendo privilegiar a experiência de leitura dos alunos. Nessa perspectiva os docentes têm como alternativa trabalhar diferentes tipos de textos e não apenas os dos livros didáticos e ainda, reformular seu espaço de aula, em cenário propício para a leitura. Notou-se que deve, também, estabelecer objetivos, planejar, e mesmo contar com a participação dos alunos.

Sendo assim, esse artigo permitiu algumas reflexões sobre leitura a partir da biblioteca remodelada no espaço da sala de aula. Essas iniciativas de leitura podem contribuir para a qualidade do ensino no ambiente escolar e esse processo pode ser concebido e realizado por meio da ação e intermédio do professor, uma vez que é na escola que se estabelecem os primeiros contatos com a leitura.

A motivação primeira foi a necessidade de sanar a dificuldade com a leitura dos alunos dos segundos anos e dos terceiros anos do ensino médio técnico e tecnológico. É certo que não basta uma ação desconectada com as outras partes da escola, porém, vale ressaltar que é possível construir mesmo em condições precárias situações de aprendizagem e devolver o gosto pela leitura.

SUMÁRIO



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. v. 1. 1.ed. NC, 1998.

_____. Presidência da República. *Lei 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.892-2008?OpenDocument. Acesso em: 14/05/2019.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

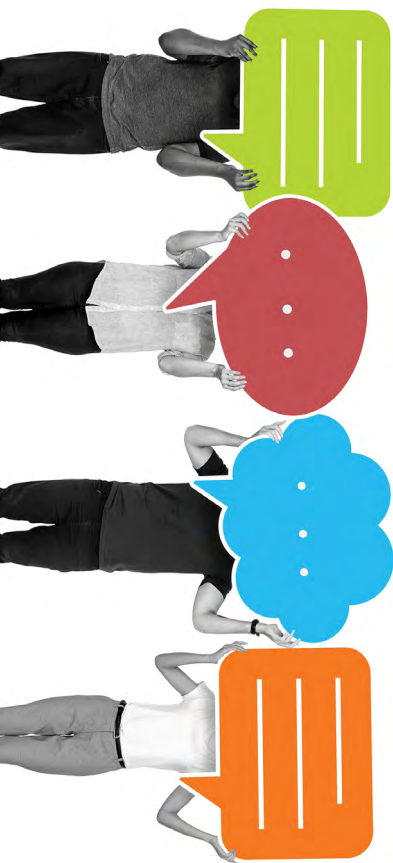
LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

QUINTANA, M. *Caderno H*. 2 ed., São Paulo: Globo, 2016.

ROJO, R. B. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SUMÁRIO



14

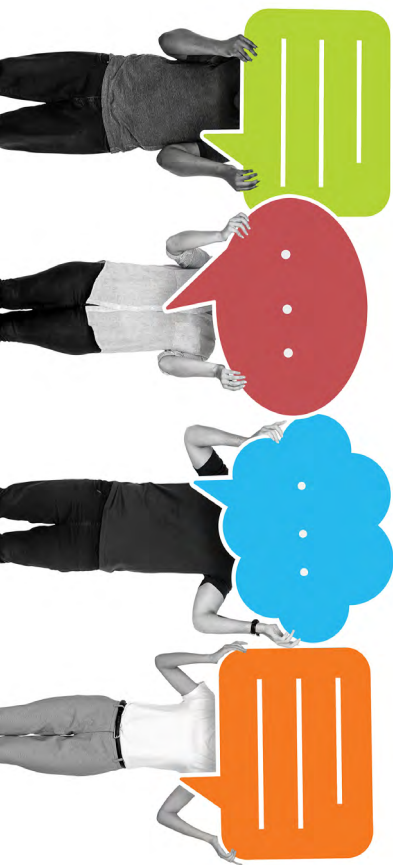
Cristiane de Souza Castro

O ENSINO DA LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA: uma experiência com alunos egressos do ensino básico

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.282-303



SUMÁRIO



Resumo: Este trabalho apresenta o relato de uma atividade acadêmica em formato de minicurso de extensão, com uma carga horária de 12h, ofertada para alunos dos primeiro e segundo períodos do Curso Superior em Tecnologia em Agroecologia do Campus Picuí do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), no ano de 2016. O curso teve como objetivo principal promover, apesar da curta duração, reflexões acerca da atividade de leitura efetiva com a eficiente prática de produção de textos escritos. Procedemos a uma breve discussão sobre alguns aspectos teóricos a respeito das práticas de leitura e de escrita e das implicações da leitura na produção de textos escritos. Como aporte teórico, contamos com as contribuições de autores como Kleiman (1996), Antunes (2003, 2009, 2010, 2012), Marcuschi (2008), além dos documentos oficiais do sistema educacional brasileiro (1999, 2002, 2006, 2013, 2016).

Palavras-chave: Leitura. Produção escrita. Ensino.

Introdução

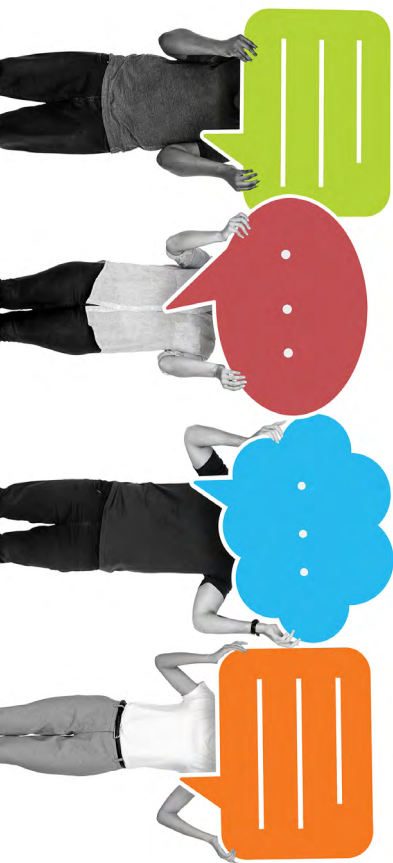
A proficiência em leitura, sobretudo de textos com níveis de compreensão mais complexa, assim como a proficiência em escrita dos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade são duas das competências básicas esperadas pelo aluno egresso do ensino básico. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 18) apontam que:

Considerando-se que a LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, essa fase de estudos pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p. 18)

Essa consolidação faz-se necessária para que o estudante possa prosseguir, sem maiores entraves, sua formação escolar no ensino médio. Nesse sentido, ao final de sua escolaridade básica, espera-se que o estudante esteja preparado para os inúmeros desafios por ele encontrados em sua jornada acadêmica e profissional, entre eles a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos públicos.

Nessa direção, é possível afirmar, ainda com as contribuições das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 18), que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”. Esse refinamento só será possível no momento em que sejam dadas as condições básicas para que esse educando tenha acesso à prática efetiva da leitura de textos de diferentes gêneros textuais, às diversas estratégias de leitura necessárias para a sua compreensão, aos conhecimentos do processo de produção textual escrita e às especificidades e particularidades da oralidade.

SUMÁRIO



Em relação ao ato de ler, especificamente, consideramos que pressupõe uma atividade em que o leitor precisa figurar como elemento ativo nesse processo, uma vez que ele é sujeito fundamental na construção de sentido do que é lido.

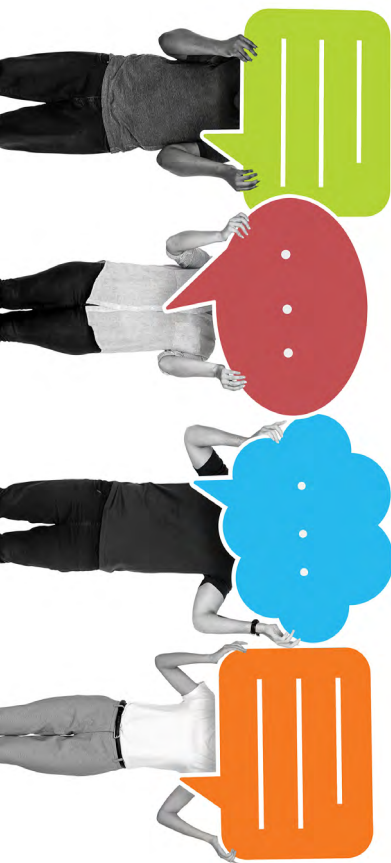
Nessa direção, compreende-se a leitura

Como atividade social, com evidência na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor. Assim, é possível postular que o significado não está nem no texto, nem no leitor, no entanto, nas convenções de interação social em que ocorre a leitura (PANICHELLA, 2015, p. 42).

É essa a concepção de leitura - que apresenta o foco na interação texto-autor-leitor - que precisa ser ressaltada em sala de aula, evidenciando a ideia de que “a leitura é um processo em que o leitor de acordo com os seus objetivos, conhecimento prévio sobre o assunto, interesses pessoais, realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação” (PANICHELLA, 2015, p. 50). Entende-se, aqui, a leitura não como mero processo de decodificação – mesmo reconhecendo esta como parte do processo, sendo o primeiro passo para a efetivação da leitura propriamente dita, mas sim como a atividade de construção de sentidos, de interação entre autor-texto-leitor, considerando as diversas condições de produção de um texto.

Durante toda a formação escolar do estudante, é fundamental que a leitura – assim como a escrita - esteja presente em todas as suas atividades cotidianas, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, e que sua função, sobretudo social, seja ressaltada de tal modo que esse estudante consiga perceber o que a proficiência em leitura e em escrita pode proporcionar-lhe, enquanto aluno assim como cidadão, uma vez que, como afirmam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013), “a educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais.” (BRASIL, 2013,

SUMÁRIO



p. 150). No que diz respeito à função social da leitura, é preciso ressaltar que, através dela, é possível que o estudante consiga conquistar espaços que possam garantir sua estabilidade no mercado de trabalho e uma promissora carreira acadêmica. Através da proficiência em leitura, o aluno poderá ter condições de atuar, efetivamente, em seu meio social, poderá participar de discussões políticas através das quais exercerá a sua cidadania.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 18),

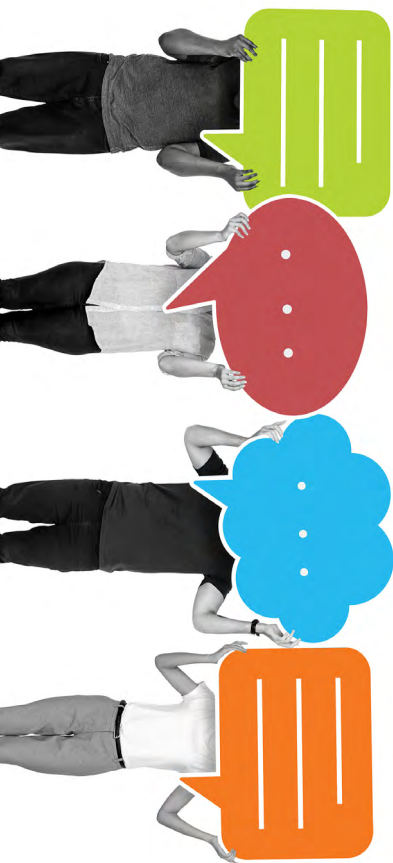
A unidade básica verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que o produz e a função comunicativa, principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico. O aluno deve ser considerado o produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que compõem. O homem visto como texto que constrói textos (BRASIL, 1999, p. 18).

Assim, é possível compreender o tamanho da responsabilidade da escola: através das atividades pedagógicas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário que sejam dadas as condições para que esse estudante seja, de fato, um leitor ativo e um produtor eficiente de textos ao passo de poder ser compreendido a partir do que compõe. É fundamental que a educação brasileira esteja focada nesse objetivo, incentivando e oportunizando espaços para que a leitura e a escrita sejam trabalhadas de modo sistemático.

Corroborando as OCN (BRASIL, 2006), as Bases Nacionais do Currículo Comum (BRASIL, 2016, p. 490), avaliam que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens.

SUMÁRIO



Desse modo, considerando, então, que:

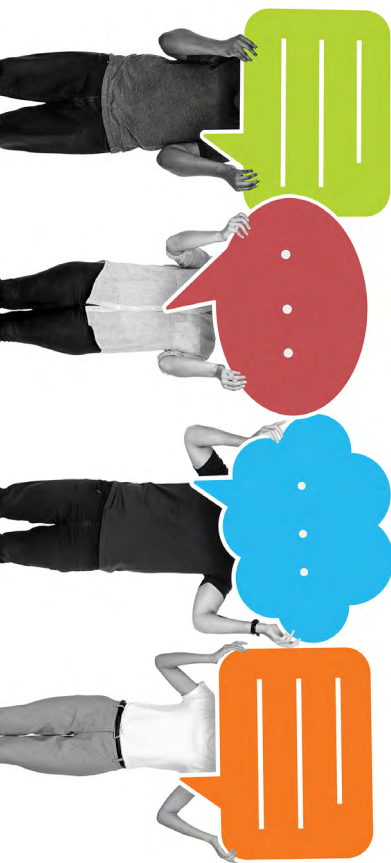
Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, p. 490).

Apesar das perspectivas apresentadas pelos documentos oficiais acima mencionados, a partir de dados de provas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês para *Programme for International Student Assessment*), o que se percebe, ainda, é um resultado bastante desolador no que diz respeito à proficiência em leitura dos alunos brasileiros (dados do PISA de 2015 apresentam o Brasil na posição 59ª em um total de 70 países). Essa prova é aplicada segundo uma “forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” e apresenta a finalidade de avaliar sistemas educacionais no mundo por meio de uma série de testes, avaliando a proficiência em leitura, matemática e ciências, segundo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

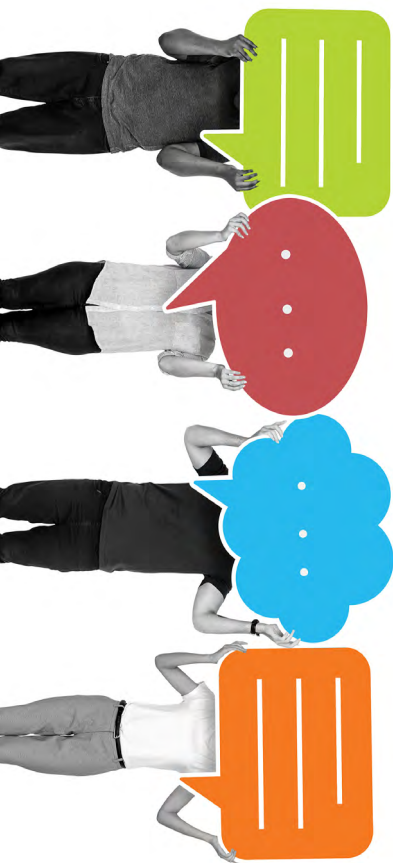
Além dos resultados nada satisfatórios no PISA, outros nos chamam a atenção, como o número de redações nota mil na última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na edição de 2018, de mais de 4 milhões de inscritos, apenas 55 participantes obtiveram a nota máxima e 112.559 (2,73%) zeraram a prova de redação, também de acordo com o INEP.

Diante desses resultados, o que podemos supor é que grande parte de nossos estudantes, sejam os de ensino

SUMÁRIO



SUMÁRIO



fundamental, sejam os do ensino médio ou egressos deste, ainda apresentam grande dificuldade em atribuir sentidos ao que leem, o que nos faz supor que esses muitos não conseguem sair da fase da decodificação, evidenciando, dessa forma, o analfabetismo funcional e, conseqüentemente, podem apresentar dificuldades em produção de texto escrito. Dessa maneira, muitos concluem o ensino básico e ingressam no superior com um pífio desempenho em leitura, o que pode comprometer o progresso de sua vida acadêmica. Com isso, é muito possível que sua inserção no mercado de trabalho também seja comprometida, uma vez que, em muitos casos, a proficiência em leitura e em escrita é um dos critérios de seleção para se pleitear cargos, seja na iniciativa privada, seja no serviço público.

Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de apresentar uma análise de uma experiência acadêmica realizada em formato de um minicurso de extensão com o tema *Leitura e produção de textos*, oferecido a estudantes do primeiro e segundo períodos do Curso Superior em Tecnologia em Agroecologia do *campus* Picuí, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), com a carga horária total de 12h. Com a realização dessa atividade de extensão, foi possível verificar a percepção dos estudantes participantes no que diz respeito à importância da leitura em sua formação enquanto cidadãos, identificar as várias deficiências apresentadas por muitos em relação à prática de leitura e de produção textual escrita.

A seguir, iremos abordar, brevemente, a atividade da leitura e da produção textual escrita em sala de aula, assim como as suas implicações para a proficiência em produção textual escrita.

A atividade da leitura e da produção textual escrita em sala de aula: breves considerações

Entre as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino da Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 24), encontra-se a de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal”. Para que isso seja alcançado, é preciso oportunizar ao estudante o acesso à prática de leitura efetiva de textos de diversos gêneros textuais e garantir o espaço para a troca de ideias. Isso pode garantir que esse aluno aumente seu conhecimento a respeito do tema abordado e, em futuras atividades de produção escrita, ele possa ter êxito.

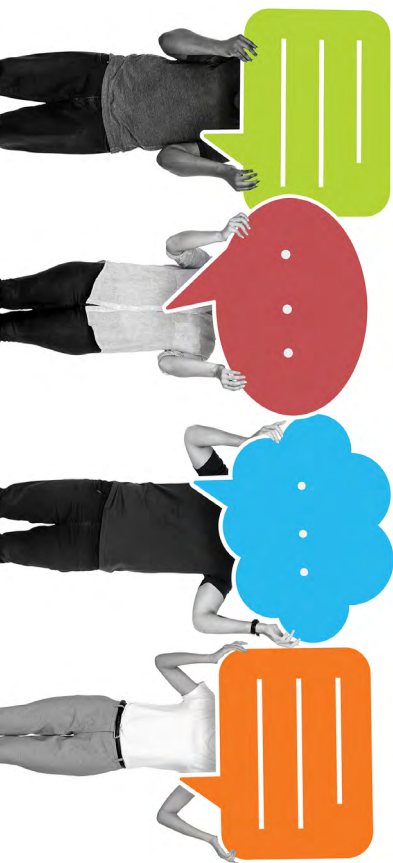
O estudante egresso do ensino básico, o então público-alvo da atividade de extensão apresentada aqui, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 55), precisa apresentar destreza ao ler e interpretar textos, assim como para elaborar seus textos escritos, isso porque:

(...) cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (BRASIL, 2002, p. 55).

Esses textos escritos – produzidos em diversos gêneros textuais – precisam estar à disposição do aluno e devem ser trabalhados de tal maneira que atividades de leitura e de assimilação das estratégias para a compreensão estejam sempre presentes, sobretudo, como ressaltamos, nas aulas de Língua Portuguesa.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (BRASIL, 2002, p.55):

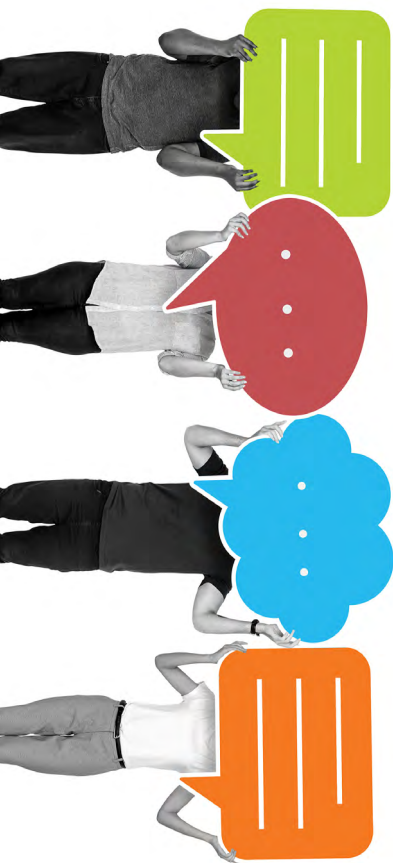
S U M Á R I O



As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura (BRASIL, 2002, p. 55).

A busca por esse “potencial crítico” e por essa “capacitação como leitor efetivo” precisa ser incessante e um objetivo sempre a ser alcançado em nossas atividades docentes, pois é, a partir da criticidade, que o indivíduo se insere, de modo mais efetivo, em sua sociedade, podendo assim, transformá-la.

SUMÁRIO



Nesse sentido, é preciso compreender que:

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

(BRASIL, 2002, p. 62)

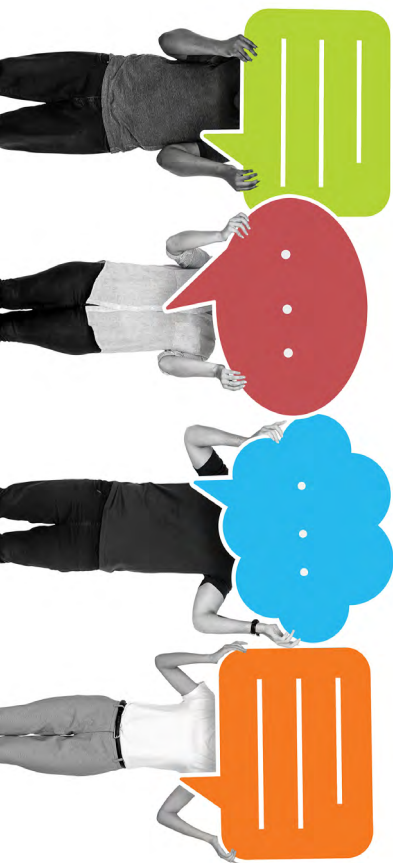
Assim como:

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor, requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. (BRASIL, 2002, p. 62)

Isso implica dizer que nossas atividades, em sala de aula, precisam estar centradas no objetivo de contribuir com a formação de um aluno que seja usuário competente de sua língua, a partir de sua habilidade em leitura e em escrita, para que ele tenha a possibilidade de atuar, crítica e efetivamente, na sociedade.

Nesse contexto em que percebemos que a leitura efetiva é uma atividade fundamental para a formação de um ser crítico e que se

SUMÁRIO



apresenta como uma habilidade inquestionável, deparamo-nos com uma situação bastante recorrente e preocupante: o fato de termos alunos que não gostam de ler. Isso tem sido um grande entrave, ao mesmo tempo em que se torna um desafio, especialmente, para o professor que trabalha com língua materna. Para tentar superar esse problema, é imprescindível que saibamos encontrar os reais motivos que fazem com que nossos alunos apresentem o fato de não gostarem de ler. Para Kleiman (1996, p. 15), “para formar leitores, devemos ter paixão por leitura” e isso implica dizer que, para formar leitores, precisamos sê-los.

O contato com a leitura precisa ser algo que proporcione prazer ao estudante, porém Kleiman (1996) afirma que o que ocorre, ao contrário disso, é que, em muitos casos, a “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras, que é chamada de leitura (...) não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar” (KLEIMAN, 1996, p. 16). Isso porque leitura efetiva supõe interação, habilidade de construção de sentidos e, quando isso não ocorre, ler se faz uma ação tediosa para qualquer pessoa.

Quando o estudante expõe a questão de que não gosta de ler, faz com que se crie uma situação bastante delicada e preocupante porque, para que ele possa ter destreza na produção de textos escritos e orais, é preciso que ele tenha sobre o que escrever e isso só será possível através da atividade de leitura. É preciso que ele possa compreender por que lê o que está lendo, quais os objetivos dessa atividade e de que forma prática isso poderá ajudá-lo a compreender melhor o mundo à sua volta, assim como poderá ajudá-lo a produzir textos mais eficientes. Com isso, o professor de Língua Portuguesa precisa enfatizar sempre o significado da leitura, seus objetivos diversos, as estratégias para a efetiva compreensão do que é lido, ampliar espaços para a leitura em suas atividades docentes.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 27),

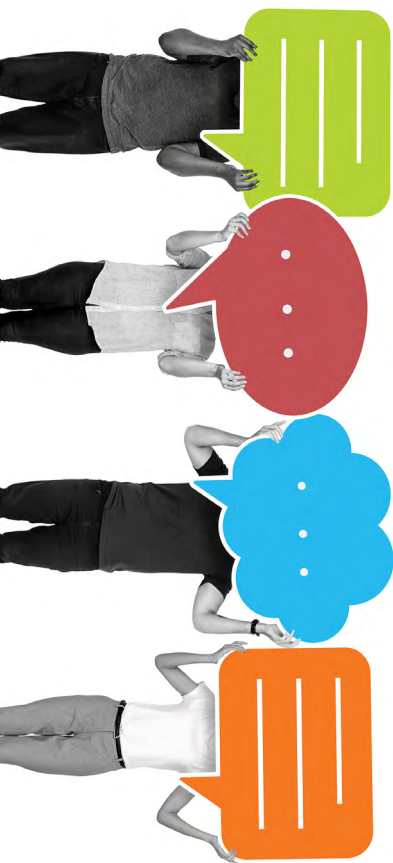
A escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais (BRASIL, 2006, p. 27).

Isso significa dizer que a escola é o espaço próprio para o trabalho sistemático com a língua e isso implica o trabalho com leitura efetiva e orientações para a produção eficiente de textos escritos. O letramento múltiplo é outra questão que precisa ser bem avaliada pelas práticas docentes do professor de Língua Portuguesa pelo fato de que é imprescindível que o aluno tenha acesso aos diversos gêneros textuais que circulam em seu meio social, como uma forma de perceber que

A ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos (BRASIL, 2006, p. 28).

Quanto mais o aluno tem acesso aos inúmeros textos produzidos nos diversos gêneros textuais, mais condições serão dadas para que ele tenha a proficiência em identificar a funcionalidade desses gêneros, suas especificidades, mais poderá produzir textos adequados às situações sociais nas quais se encontra e é esse um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa, pois “a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28). E isso significa dizer que a escola precisa

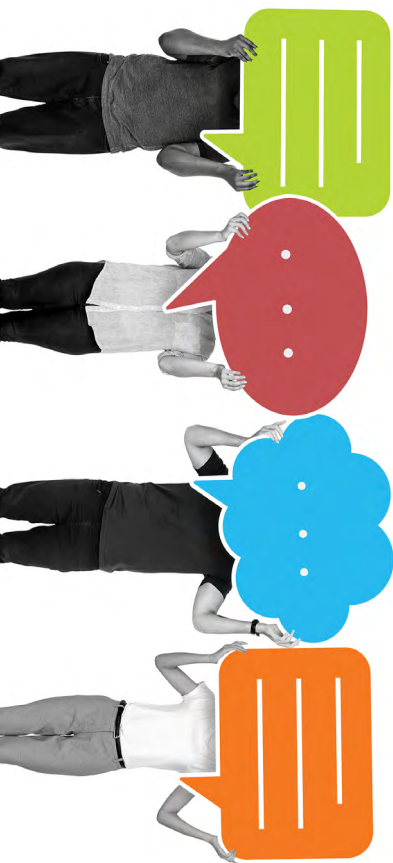
SUMÁRIO



disponibilizar um amplo repertório de textos, de diversas naturezas, para que o aluno tenha acesso a eles e se aproprie das diferentes e específicas estratégias de leitura que cada gênero permite utilizar.

Desse modo, a escola estará não apenas contribuindo com a formação do aluno para o mercado de trabalho, dando ferramentas para que ele tenha condições para se encaixar nesse, cada vez mais, exigente mercado, mas também com sua constituição enquanto um ser que participa de seu meio social de uma maneira ativa, consciente de suas ações, crítico, o que o constitui como cidadão.

SUMÁRIO



A leitura efetiva como pressuposto para uma eficiente produção textual escrita

Como considera Antunes (2003, p. 67), “a atividade da leitura completa a atividade da produção escrita”. Isso tanto no sentido de escrever, com propriedade, um texto em determinado gênero, após leituras diversas acerca do tema, quanto no sentido de compreender um texto escrito, baseando-se no conhecimento prévio de seu leitor. Ainda, de acordo com Antunes (2003, p. 67), leitura é

Uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais do que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

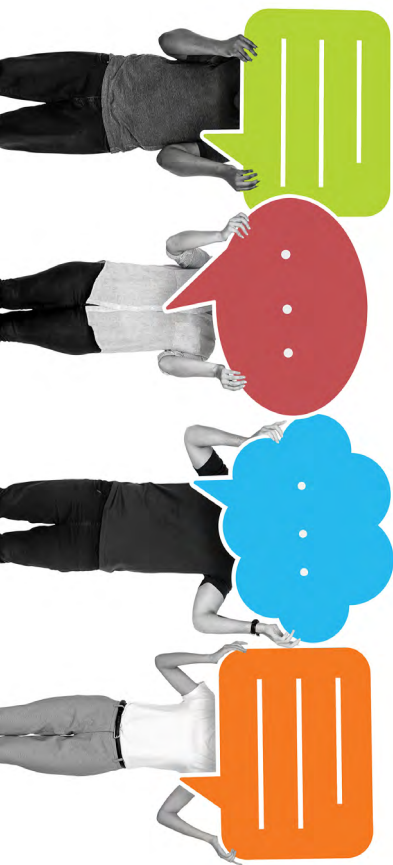
A partir dessa interação – que precisa ser estimulada durante as atividades propostas em sala de aula – é possível que esse aluno comece a construir seu repertório de conhecimentos prévios, que será acionado sempre que for requisitado. Porém, Antunes (2009, p. 196) nos chama a atenção para o fato de que “não se pode estabelecer entre a leitura e a escrita uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável”. Significa dizer que não

basta ler para escrever bem, a leitura precisa ser reflexiva, crítica, assim, significativa e efetiva e a escrita, por sua vez, precisa ser uma prática contínua, “num processo crescente de aprimoramento” (ANTUNES, 2009, p. 196).

Tanto a leitura efetiva quanto a escrita como prática contínua precisam ser vistas como atividades indissociáveis e é fundamental que as aulas de língua materna, especialmente, sejam direcionadas com o objetivo de contribuir para a formação leitora do aluno, pois, como assevera Antunes (2009, p. 196), “não podemos negar que a leitura também constitui um meio de acesso às formas particulares e específicas da escrita”. Assim sendo, o texto precisa ser o objeto de estudo das aulas de Língua Portuguesa, precisa ser reconhecido como unidade básica do ato comunicativo e é importante deixar claro ao aluno que, conforme Antunes (2010, p. 30), “recorremos a um texto quando temos alguma pretensão comunicativa e a queremos expressar”, assim, texto “é a expressão de algum propósito comunicativo”. Esse ponto é crucial no sentido em que escrever não pode ser uma ação sem planejamento, sem organização. É preciso ter clareza do que se quer dizer, como quer dizer, para quem, para, a partir dessa premissa, iniciar todo o processo de produção textual escrita.

Dessa forma, o texto se constitui como uma forma através da qual nos comunicamos é, então, “tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. (...) é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p.72). Assim, os textos são situados em determinadas situações comunicativas, com linguagem adequada ao contexto e aos interlocutores e com propósitos bem definidos.

SUMÁRIO



Nesse sentido, é importante ressaltar que

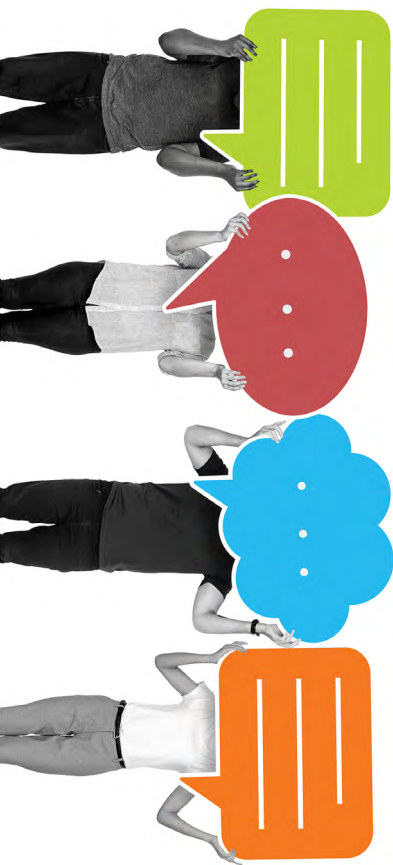
Nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos. Falamos com a intenção de 'fazer algo'. O sucesso de nossa atuação comunicativa está, sobretudo, na identificação dessa intenção por parte do interlocutor com quem interagimos (ANTUNES, 2010, p. 31).

Esse sucesso depende da habilidade de produtor de textos escritos, que precisa ser, primordialmente, eficiente leitor de textos de diversas classificações genéricas para que possa apresentar destreza na ação de escrever textos significativos. Outra questão que faz com que a leitura seja fundamental na construção de um bom texto é o fato de propiciar a formação de um repertório lexical. Isso porque, através da assimilação de novas palavras a partir de diversas leituras, o estudante poderá ser capaz de produzir um “discurso claro, fluente, com uma grande possibilidade de variação vocabular, conforme as demandas e conveniências de cada situação comunicativa” (ANTUNES, 2012, p.154).

Além disso, a leitura de textos mais formais poderá servir como uma boa atividade de se adquirir um vocabulário mais específico, daí a necessidade de diversificar as modalidades da língua, sejam textos na norma culta, sejam na norma popular/coloquial, por isso a preocupação com o repertório lexical precisar estar presente no fazer docente do professor de língua uma vez que se considera o vocabulário como um “elemento estruturante do texto” (ANTUNES, 2012, p.154). Nesse sentido, é fundamental atentar para o processo de seleção de textos para serem usados em aulas de leitura, o que Antunes (2012, p. 160-161) considera como sendo:

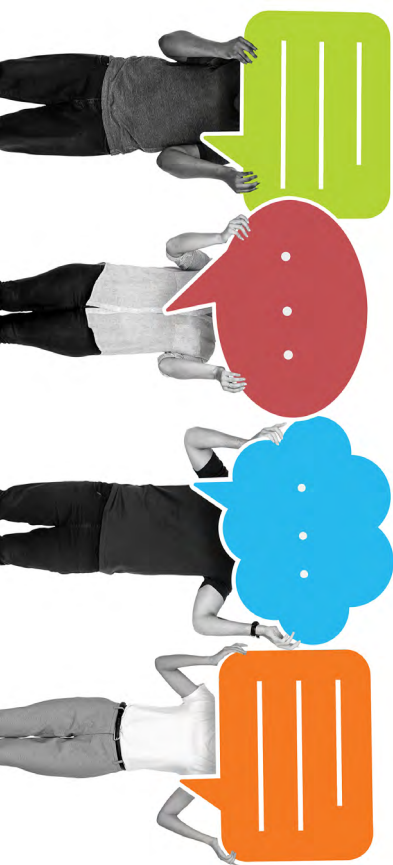
Sua diversidade de propósito comunicativo, o que implica a heterogeneidade de gêneros; sua diversidade de suporte (...); sua diversidade de linguagem, o que implica o recurso a textos multimodais (...); sua representatividade como 'ações de uso de língua' (...); sua temática; Sua extensão; seus diferentes graus de formalidade (...); sua complexidade linguística; sua adequação à faixa etária e aos interesses aos estudos dos alunos (ANTUNES, 2012, p. 160-161).

SUMÁRIO



Assim, uma vez a leitura de textos escritos em gêneros diversificados fazendo parte da rotina escolar do aluno, é possível estabelecer planejamento para se trabalhar, além das características próprias do ensino de leitura efetiva, com a abordagem de suas estratégias, a apropriação de conhecimentos relevantes para a produção textual escrita, assim como a possibilidade de contribuir para a elaboração de um repertório bem diversificado de um material léxico significativo. Dessa forma, é possível pensar em reverter, senão em um nível nacional, ao menos, na realidade de nossa sala de aula as tantas dificuldades encontradas por nosso aluno no que diz respeito à sua produção textual escrita.

SUMÁRIO



Metodologia

O minicurso de extensão Leitura e Produção de Textos foi oferecido a estudantes do primeiro e do segundo períodos do Curso Superior em Tecnologia em Agroecologia e teve duração de 12 horas, estas divididas em três aulas de 4h cada, realizado do dia 17 de agosto de 2016 a 05 de outubro de 2016. Ao total, 8 (oito) alunos se matricularam no curso, havendo a evasão de 2 (dois) e, assim, a conclusão de 6 (seis). O pequeno número de alunos participantes do minicurso se deu, provavelmente, pelo fato de o curso ter sido oferecido no final do período, o que nos leva a supor que muitos discentes se encontraram mais atarefados com as suas demandas acadêmicas nessa ocasião.

Foram trabalhados conteúdos teóricos relativos à leitura e à escrita, assim como atividades mais práticas com a leitura de vários textos nos gêneros crônica e artigo de opinião, discussão acerca das estratégias possíveis para a construção de sentido para o que se lê e a importância dessa compreensão no sentido de expandir o repertório de conhecimento prévio e, dessa forma,

viabilizar uma eficaz produção textual escrita. Quanto à produção escrita, foi solicitado que os estudantes produzissem um texto no gênero redação escolar (dissertação-argumentativa), levando em consideração todas as etapas de produção (leitura prévia, debate, planejamento, rascunho, primeira versão, refacção) também ressaltadas em aula.

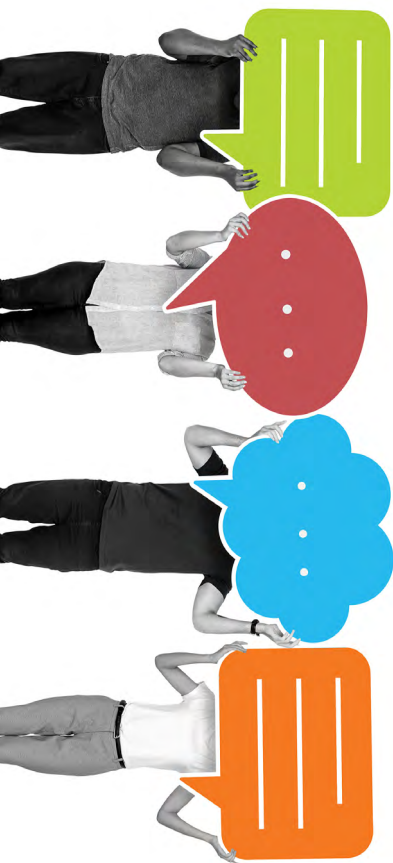
As aulas foram realizadas de modo explanativo, quando do trabalho teórico sobre texto, leitura e produção de texto, discursivo e reflexivo a partir de debates após as leituras momento em que foi possível praticar a reflexão sobre os temas abordados nos textos lidos, a partir de momentos de debates, além de verificar as inúmeras dificuldades apresentadas pela maioria da turma no que diz respeito aos conhecimentos de estratégias de leitura.

Ao final do curso, foi feita uma consulta aos alunos com o objetivo de verificar as possíveis contribuições das atividades realizadas durante o minicurso de extensão Leitura e Produção de Texto no sentido de promover a reflexão acerca da necessidade da realização de leitura efetiva e de suas implicações para a vida acadêmica do aluno.

Análise e discussão dos resultados

Quanto à consulta realizada com os estudantes, o seu objetivo foi o de verificar se houve – ou não – alguma alteração de sua postura enquanto leitor após a realização do minicurso. Apesar de o minicurso ter trabalhado tanto as concepções e estratégias de leitura quanto o processo de produção de texto escrito, o questionário apresentado teve o objetivo de verificar alguma possível modificação da postura dos alunos quanto à sua relação com a prática de leitura, já que consideramos que esta é o pressuposto

S U M Á R I O



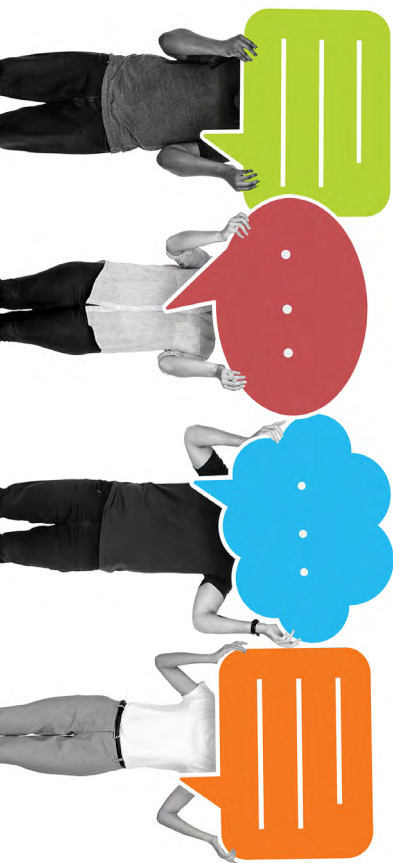
básico para a proficiência na elaboração de textos, sejam eles escritos e/ou falados.

Desse modo, foi-lhes solicitado que respondessem a um breve questionário com 5 (cinco) perguntas, entre elas 3 (três) objetivas e 2 (duas) subjetivas, as quais são observadas a seguir:

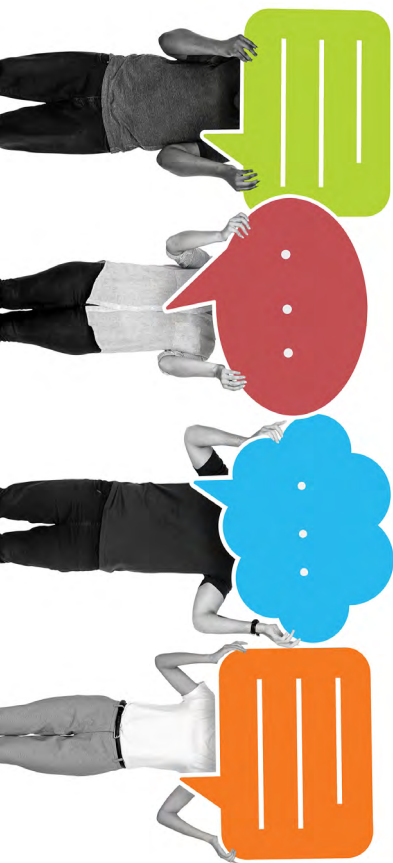
1. Antes da realização do minicurso de leitura, qual era a sua relação com a prática de leitura? a) Não tinha o hábito de ler; b) Lia, mas muito pouco; c) Lia com muita frequência **2. Quanto à sua relação com a leitura:** a) Sempre gostei de ler; b) Nunca gostei de ler. Justifique; **3. Após a realização do minicurso, o que mudou em sua vida em relação à sua relação com a leitura?** a) Não mudou muito, sigo sem ler com frequência; b) Passei a me interessar mais pela leitura e leio com maior frequência; c) Passei a me interessar mais pela leitura, mas não leio com tanta frequência; **4. Em sua opinião, há alguma relação entre a prática da leitura e a formação de uma conscientização política na sociedade? Como seria isso?;** **5. Após a realização do minicurso, como você compreende o papel da leitura em sua vida?**

Quanto às respostas, para a questão 1, 5 (cinco) dos 6 (seis) alunos responderam que liam, mas com uma pequena frequência, e 1 (um) disse que não tinha o hábito de ler. Para a questão 2, em relação ao fato de gostar ou não de ler, dos 6 (seis) alunos, apenas 1 (um) disse que não gostava e os demais disseram que sempre gostaram de ler. As justificativas foram diversas: aluno A lia com frequência quando solteiro, mas, após casar, ficou sem tempo para isso. Após o minicurso, voltou a ler com mais frequência; aluno B sempre gostou de ler, mas, por falta de tempo, não lia sempre e, quando lia, sua leitura era de histórias em quadrinhos; aluno C disse que, com o curso, passou a ver a leitura de outra forma; aluno D disse que, há uns dez anos, por necessidade, passou a ter o hábito de ler; aluno E sempre teve interesse por leitura, mas tinha pouco hábito; e o aluno F, através da leitura, conseguiu “compreender melhor as coisas”.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Em relação à questão 3, todos relataram que, após a experiência com o minicurso de extensão, passaram a ler com mais frequência. Já, para a quarta questão (**Em sua opinião, há alguma relação entre a prática da leitura e a formação de uma conscientização política na sociedade? Como seria isso?**), apresentaram as seguintes respostas: “a prática da leitura leva ao conhecimento e ao pensamento crítico sobre a sociedade e uma visão mais ampla para reivindicar direitos” (aluno A); “ajuda a conseguir interpretar o que as pessoas querem dizer” (aluno B); “se todos tivessem o hábito de ler, entenderiam mais de política” (aluno C); “a leitura leva ao conhecimento e este nos leva a tomar decisões acertadas” (aluno D); “quem tem a prática de leitura tem a mente aberta para todos os assuntos abordados na sociedade” (aluno E); “ler faz da pessoa um ser mais crítico” (aluno F).

Para a última pergunta (**Após a realização do minicurso, como você compreende o papel da leitura em sua vida?**), os estudantes responderam: “mudou meu jeito de ver as coisas, passei a ver com mais clareza, facilitou a interpretação de fatos e o jeito de ver o mundo” (aluno A); “após o minicurso, passei a ler e a interpretar melhor o que estou lendo, assim me interessei por ler mais livros e não só quadrinhos” (aluno B); “como algo muito importante para se levar para a vida” (aluno C); “quando aprendi a ler e a interpretar o contexto, o entendimento da leitura é mais completo. O minicurso me proporcionou isso” (aluno D); “muito importante, porque, com as atividades de estratégias de leitura, comecei a ter muito mais conhecimento e a compreender diversos assuntos” (aluno E); “comecei a perceber que devemos sempre estar atentos às estratégias de leitura para compreender o que lemos” (aluno F).

Diante disso, foi possível observar que, de alguma forma, todos tinham uma relação com a leitura, o que já se poderia presumir, já que todos estão inseridos em uma sociedade

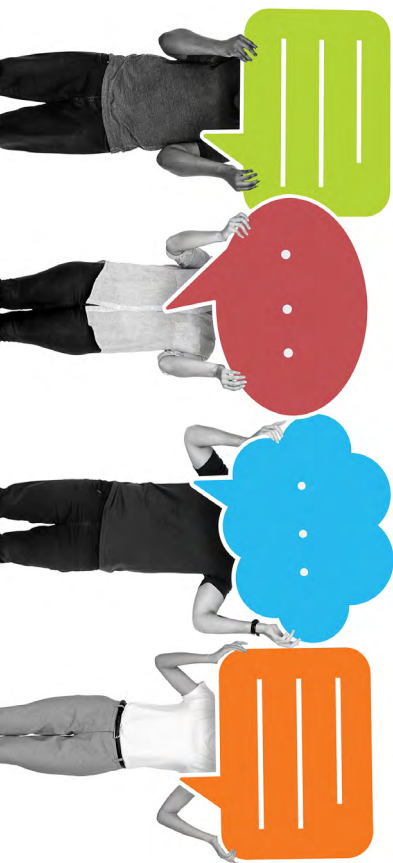
grafocêntrica e se encontram em um contexto acadêmico. Porém, durante as aulas, foi perceptível a falta de conhecimento quanto ao uso de estratégias de leitura necessárias para a efetivação da compreensão do que leem, assim como a falta de clareza dos objetivos da leitura. Nesse sentido, nenhum aluno apresentou, por exemplo, a leitura como forma de trabalhar a imaginação ou colocações afins, embora tenham sido lidos textos ficcionais, como o gênero textual escrito literário crônica, como o texto *Querer mais*, de Martha Medeiros.

Quanto ao gosto pela leitura, apesar de o aluno D ter dito que nunca gostou de ler, ele disse que lia com muita frequência e que aprendeu a ter esse hábito por necessidade. É possível presumir que, com sua resposta, esse aluno consiga perceber o papel de leitura em sua formação e, por isso, fez dessa necessidade um hábito. Já em relação aos alunos A e B, apesar de apresentarem o gosto pela leitura, disseram que não tinham tempo para se dedicarem a ela.

No que se refere à atividade de produção textual escrita, os textos elaborados pelos alunos, após leituras dos textos sugeridos em aula e posterior debate, foram o *corpus* desta pesquisa. Em muitos casos, a primeira versão apresentou problemas não apenas no âmbito gramatical, o que já era esperado, uma vez que a assimilação da norma padrão e seu uso adequado na produção de textos em gêneros textuais formais são algumas das deficiências de nossos alunos, o que pode ser comprovados em diversas avaliações, como as redações do ENEM, como também problemas de organização de ideias, coesão e coerência.

Em muitos desses casos, foi possível perceber que muitos dos alunos não conheciam ou, pelo menos, não usavam os diversos recursos coesivos disponíveis em nossa língua, como a substituição por pronomes, por sinônimos ou por hiperônimos. O fato de ter havido, em muitas das produções, a repetição sem propósitos

SUMÁRIO



comunicativos claros pode ser analisado como uma deficiência de um repertório lexical, muito provavelmente, pela falta da prática de uma leitura efetiva.

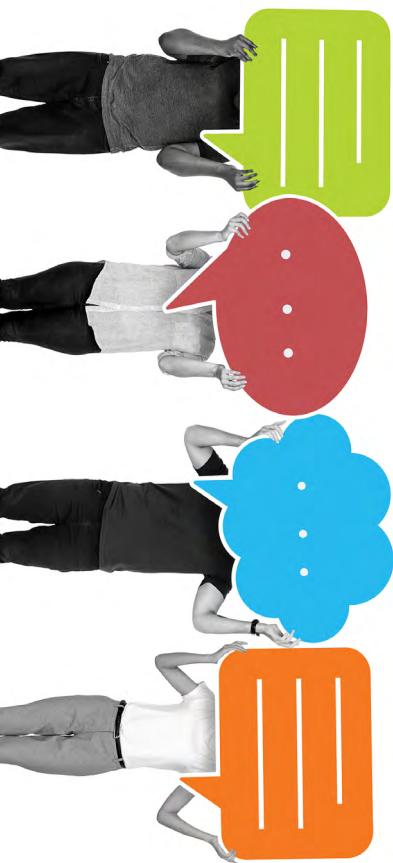
Conclusões

Apesar de não ser uma novidade o fato de a leitura se apresentar como pressuposto para uma eficiente produção de textos orais e escritos, é muito importante ressaltar a necessidade de que a escola trabalhe a leitura de uma forma mais frequente e de modo eficaz, pois muitos de nossos alunos seguem apresentando significativas deficiências quanto à compreensão leitora e à construção competente de textos orais e escritos. Para isso, é imprescindível que haja projetos de leitura, espaço para que diversos textos de diversos gêneros textuais cheguem às mãos dos alunos e que a prática da produção e da refacção textual sejam estimuladas e realizadas periodicamente.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar o tema aqui abordado, muito menos de apresentar algo que não seja do conhecimento de muitos profissionais da área de Língua Portuguesa, mas, sim, o objetivo de ressaltar o fato de que, apesar de nossos esforços diários, precisamos seguir buscando meios para que nossos alunos alcancem um grau desejável de proficiência em leitura e em escrita.

Como percebido, a partir de muitas das respostas apresentadas pelos alunos no momento da consulta feita através do questionário, embora tenha sido uma pequena amostra de uma realidade, a leitura e a escrita fazem parte de suas atividades diárias, mas não de uma forma sistematizada, de forma que se utilizem as inúmeras estratégias de leitura de modo consciente. Por

SUMÁRIO



isso, é fundamental que atividades, como a proposta de minicurso aqui apresentada, sejam oferecidas nos ambientes acadêmicos. Estes precisam ampliar as possibilidades e os espaços de leitura do aluno, oportunizando a reflexão das funções sociais dessa leitura e de sua imprescindibilidade para o sucesso na atividade de produção textual escrita e oral.

Sem dúvida, muito ainda há para ser feito se queremos uma sociedade formada por eficientes leitores e produtores proficientes de textos e, assim, críticos, ativos e autônomos, melhorando, desse modo, os nossos índices em avaliações institucionais, nacionais e internacionais. Para isso, precisamos rever nossas práticas docentes e promover espaços para que a leitura faça parte da vida de nossos alunos de uma maneira frequente e efetiva para que, a partir dela, esses alunos possam se transformar em produtores de textos eficientes.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

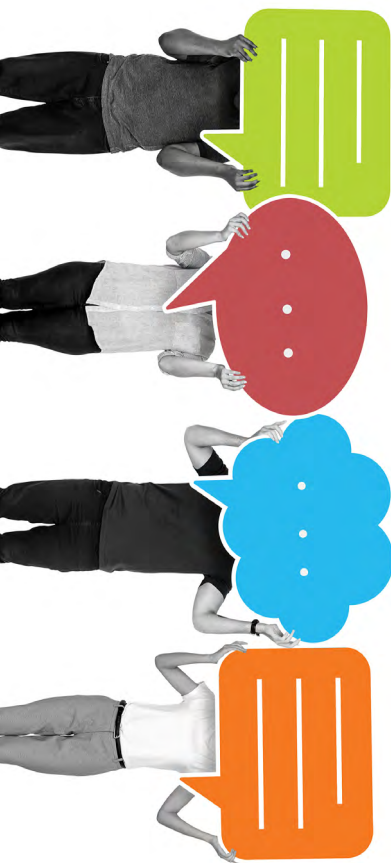
_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Território das Palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> >. Acesso em: 23 mar 2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

SUMÁRIO



_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

_____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Brasília, MEC, 2013.

INEP. *Resultados do Enem 2018 são divulgados*. - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-do-enem-2018-sao-divulgados/21206>. Acesso em: 23 mar 2019.

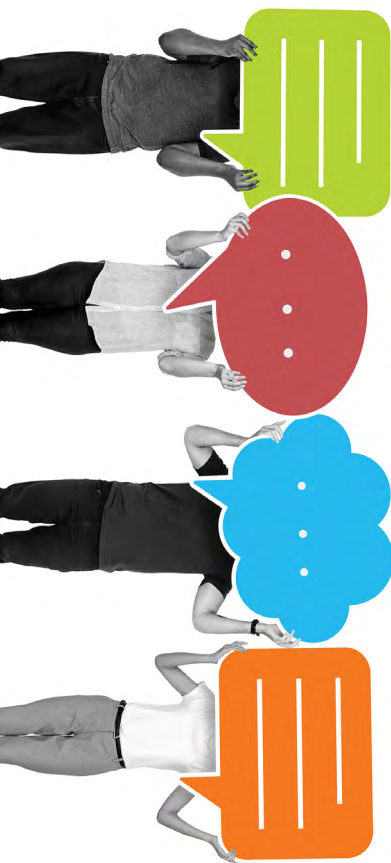
_____. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)* — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 23 mar 2019.

KLEIMAN, Â. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas: Editora Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PANICHELLA, F. C. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. In; *Revista Leitura*. v. 2 nº 56 – jul/dez 2015.

SUMÁRIO



15

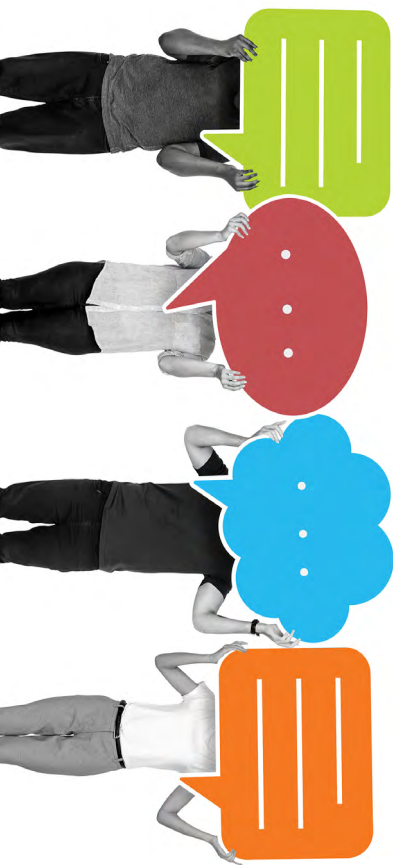
Daniel Richardson de Carvalho Sena
Bruno Bufuman Alecrim
Mahrthellys da Silva Costa
Luciani Andrade de Andrade

O USO DO TEMPO POR JOVENS EM IDADE ESCOLAR: um estudo com alunos do Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Presidente Figueiredo

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.304-323



SUMÁRIO



Resumo: Este escrito é fruto de um projeto de iniciação científica realizado com os alunos do primeiro ano do Ensino Técnico Integrado IFAM, *Campus* Presidente Figueiredo. Os respectivos alunos possuem uma carga horária extensa composta de 09 aulas diárias, divididas em torno de 17 componentes curriculares. O objetivo deste estudo consistiu em compreender como é administrado o tempo livre pelos alunos do primeiro ano do IFAM e verificar quais atividades são realizadas durante esse tempo. Foram utilizados questionários como instrumento de coleta de dados. Infere-se que os respectivos alunos, em relação ao próprio tempo, não possuem uma organização definida, pois, a grande maioria não tem experiência com aulas na modalidade de ensino integrado. Avalia-se que é preciso discutir a questão da gestão do tempo livre com jovens em idade escolar tendo em vista a organização e um melhor aproveitamento de suas atividades escolares e qualidade de vida.

Palavras-chave: Administração de tempo. Organização. Estudo. Descanso. Lazer.

Introdução

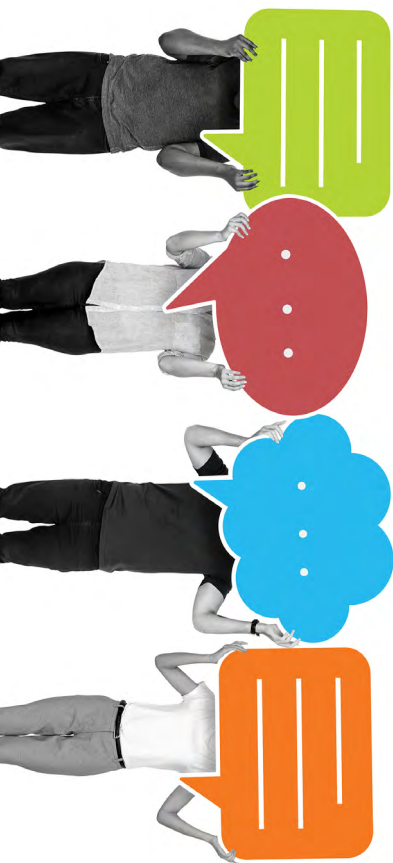
Saber organizar o próprio tempo, tendo em vista uma melhor execução das tarefas cotidianas, não é uma tarefa fácil. Os alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) nas duas primeiras séries do Ensino Médio da modalidade Integrada, que abrange as disciplinas da Educação Básica e Técnica, são submetidos a uma carga horária bastante extensa, composta de nove aulas diárias, divididas em torno de dezessete componentes curriculares. Além disso, muitos deles residem fora da área urbana do município, o que demanda um tempo maior de locomoção para o instituto. Nesse sentido, a organização do próprio tempo se apresenta como algo importantíssimo para o êxito em suas atividades escolares, mas também em relação a seus compromissos familiares, sociais, de entretenimento e de lazer.

O objetivo deste estudo, portanto, consistiu em compreender como é administrado o tempo livre pelos alunos do IFAM, Campus Presidente Figueiredo e verificar quais atividades são realizadas pelos respectivos alunos em seu tempo livre.

O conceito norteador desta pesquisa é o de tempo livre. Existem diversas definições e discussões que abrangem esse conceito. Segundo Gebara (1994), o tempo livre seria o tempo individual, enquanto o tempo disponível, um tempo social.

De acordo com Elias e Dunning (1992, p. 108-109) as atividades de tempo livre das pessoas podem ser divididas em cinco esferas assim distribuídas: trabalho privado e administração familiar; repouso; provimento das necessidades biológicas; sociabilidade; atividades miméticas ou jogos. O conceito de tempo livre também abarca a ideia de “tempo para si”. Segundo, Zanin e

SUMÁRIO



Rodrigues (2016) o tempo para si, que vai para além do lazer, seria aquele que envolve os momentos de introspecção, de pensar a vida, tempo de realizar projetos pessoais, de sonhar, de caminhar, um tempo não monetizado.

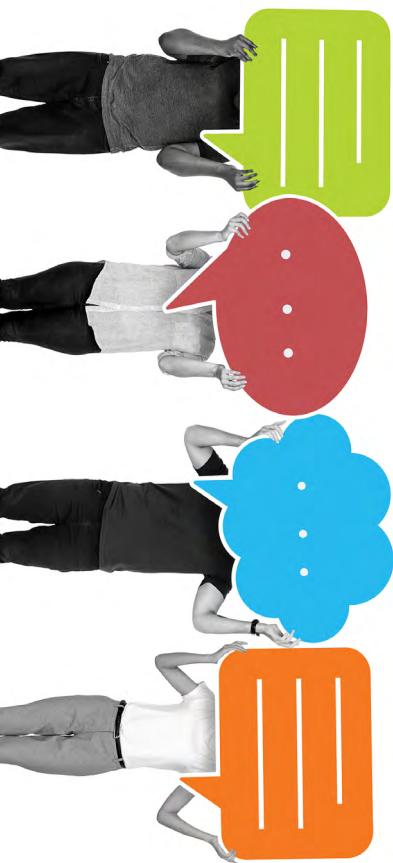
Conforme Zamora et al. (1995, apud Sarriera; Tatim; Schell; Bücken, 2007) o tempo pode ser dividido em três categorias: o tempo obrigatório, que envolve as necessidades fisiológicas, profissionais, familiares e escolares; o tempo comprometido, que abarca as atividades de natureza religiosa, social e política; e o tempo livre, referente às atividades recreativas, intelectuais, físicas ou sociais.

O estudo em pauta possuiu uma natureza interdisciplinar, pois envolveu uma temática que possui ramificações em áreas como Administração, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006), a prática interdisciplinar é enriquecedora, pois estimula a criatividade, a curiosidade e a afetividade. Além disso, incentiva a participação ativa na formação do jovem e a capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento.

A importância desse estudo reside também no fato do mesmo abordar uma questão que transcende a esfera escolar. Pois, o processo educativo, além da construção de conhecimentos e saberes, deve trabalhar a reflexão sobre aspectos e situações da vida prática do educando.

Assim, esta pesquisa se mostra em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que destaca “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Artigo 2º), pois a organização e a gestão do tempo disponível constituem elementos importantes para se adaptar “com

SUMÁRIO



flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Estima-se que compreender como é administrado o tempo livre de alunos do Ensino Médio poderá contribuir para um aprofundamento sobre a gestão do tempo pessoal e promover a discussão sobre a temática.

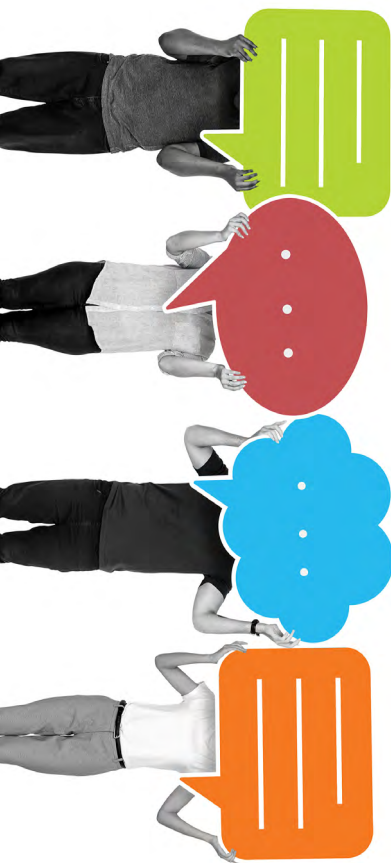
Materiais e métodos

Natureza da pesquisa: Esta é uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, pois buscou compreender como é administrado o tempo livre dos alunos do IFAM, Campus Presidente Figueiredo/AM. Segundo Gonsalves (2001, p. 65), os estudos exploratórios se caracterizam por desenvolverem ideias que poderão servir de base para estudos mais elaborados sobre determinado tema.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados: Foram utilizados como instrumento de coleta de dados formulários tipo questionário. O mesmo foi constituído por apenas 5 questões, sendo três fechadas e duas abertas. A escolha de tal instrumento se deu pelo fato de ser possível a uniformidade na avaliação e na obtenção de respostas rápidas e precisas, considerando o público jovem a ser abordado (LAKATOS; MARCONI, 1991).

População participante: A população envolvida nesta pesquisa foi constituída por estudantes do curso de Administração e de Eletrotécnica do primeiro ano do Instituto Federal do Amazonas, Campus Presidente Figueiredo, da modalidade ensino integrado. A escolha de estudantes de 1º ano residiu no fato destes se encontrarem em uma nova fase de sua vida escolar, o início do ensino médio, onde começa um

SUMÁRIO



amadurecimento intelectual e prático. Infere-se que a grande maioria dos alunos não possuía experiência com aulas na modalidade de ensino integrado (manhã e tarde), o que exige maior dedicação e organização do próprio tempo.

Percurso metodológico: Durante toda a pesquisa foi realizado um estudo bibliográfico sobre a temática do tempo livre. Em seguida, ocorreu a seleção das turmas que participariam do estudo, mediante a anuência do gestor. Foram aplicados questionários a estudantes de quatro (04) turmas de 1º ano do ensino médio. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados.

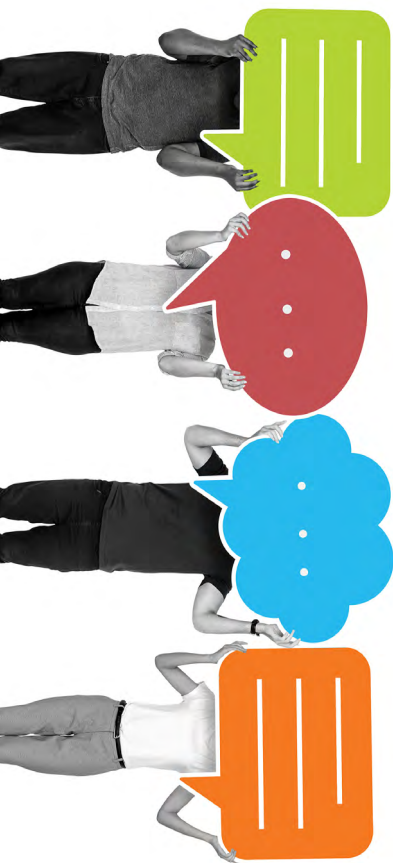
Análise de dados: Utilizou-se o cálculo (soma) para as perguntas fechadas e a análise descritiva para as perguntas abertas. As respostas obtidas foram analisadas com o auxílio bibliográfico e apresentadas por meio de gráficos (perguntas fechadas) e tabelas (perguntas abertas).

Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa: O critério de inclusão consistiu em estar regularmente matriculado no 1º ano do Instituto Federal do Amazonas, Campus Presidente Figueiredo, na modalidade ensino técnico integrado. Participaram alunos de ambos os sexos, independente de idade, etnia, gênero e religião.

Riscos e benefícios: Este estudo possuiu risco leve, no sentido das opiniões e do tempo gasto para essa participação. As perguntas não apresentaram teor de ameaça ou constrangimento. Apesar dos riscos serem mínimos, em razão de serem aplicados apenas questionários, as respectivas perguntas foram elaboradas no sentido de não causar desconforto, constrangimento ou danos psicológicos.

Quanto aos benefícios, estima-se que um estudo desta natureza pode se configurar como um passo importante

SUMÁRIO



para se compreender como os alunos do IFAM, Campus Presidente Figueiredo administram seu tempo livre, bem como servir de base para estudos posteriores sobre organização e administração do tempo.

Procedimento ético: A realização deste estudo ocorreu mediante a submissão do mesmo ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP), IFAM. Este procedimento se deu por meio do preenchimento do protocolo de pesquisa, submetido eletronicamente por meio da plataforma Brasil, sob o número 86483417.2.0000.8119.

A participação dos estudantes nesta pesquisa ocorreu segundo a autorização dos pais e/ou responsáveis. Mesmo após a sua autorização, os mesmos tiveram o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa independente do motivo e sem qualquer prejuízo a sua pessoa.

Resultados e discussão

Esse estudo foi realizado entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018. Os questionários foram aplicados a 115 alunos (49 do sexo masculino e 66 do feminino) de quatro turmas do 1º ano do ensino médio técnico integrado, sendo 69 alunos do Curso Técnico Integrado em Administração e 46 alunos do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica. Em relação à faixa etária, participaram jovens de 14 a 17 anos. Os resultados apresentados dizem respeito ao conjunto das respostas obtidas em todas as salas de aula.

A primeira questão indagou se os respectivos alunos utilizam os recursos disponibilizados pelo IFAM (computadores, biblioteca, Internet) durante os intervalos para fins acadêmicos (Figura 1):

SUMÁRIO

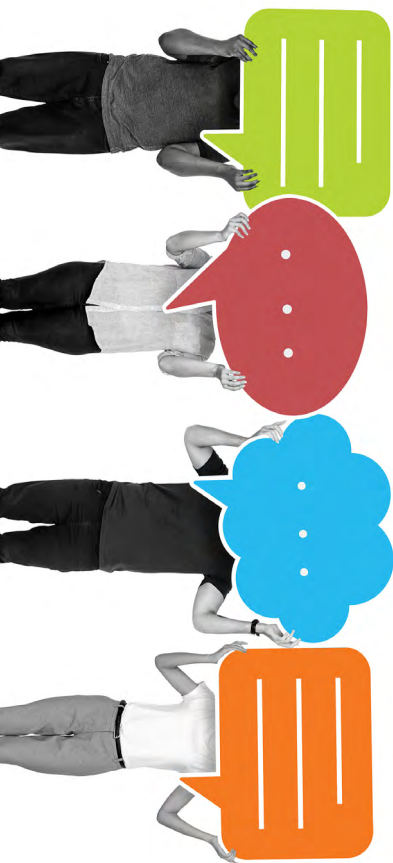
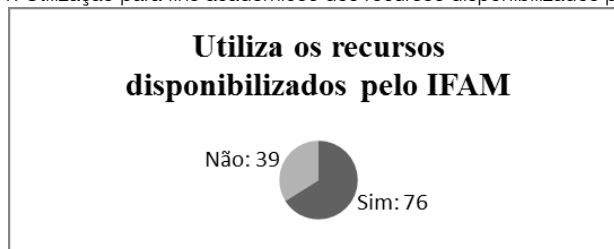


Figura 1: Utilização para fins acadêmicos dos recursos disponibilizados pelo IFAM



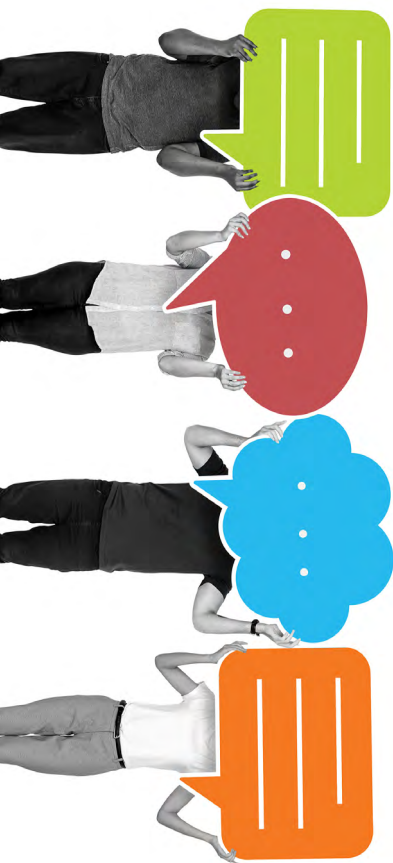
Fonte: a pesquisa

De acordo com as respostas obtidas, constatou-se que a maioria dos alunos afirmou utilizar os recursos disponibilizados pela instituição. O instituto possui laboratórios de informática e biblioteca. Por sua vez, os computadores oferecidos não são suficientes. Entretanto, é disponibilizado sinal de internet e a grande maioria dos estudantes tem aparelhos celulares, além de muitos possuírem computador pessoal.

Conforme a Agência Brasil (2017), uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) revelou que 52% dos alunos de escolas com turmas de 5º e do 9º anos do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio, localizadas em áreas urbanas, usaram telefones celulares em atividades escolares no ano de 2017. Entre os estudantes do ensino médio, o percentual atingiu 74%. Esses dados se mostram em consonância com a realidade dos alunos envolvidos nessa pesquisa.

Estima-se que o telefone celular configura-se como um importante instrumento de aprendizagem, pois os aparelhos atualmente possuem inúmeros recursos como câmeras, mapas, dicionários e serviços de busca, que podem ser utilizados em atividades educativas e como maneira para a aquisição de informações e de conhecimentos.

SUMÁRIO



Observa-se, porém, que o uso da internet por boa parte dos alunos não tem por finalidade o estudo, o mesmo se concentra em redes sociais, entretenimento ou jogos. Por meio de tal constatação deduz-se que a disponibilidade do sinal da internet para os alunos, em alguns casos, compromete parte do tempo que poderia ser utilizado para outras finalidades dentro da instituição.

Em relação à biblioteca do instituto, foi possível notar que a mesma é bastante movimentada nos intervalos e nos tempos vagos, pois é grande o fluxo de alunos em suas dependências. Avalia-se que as bibliotecas representam importantes instrumentos auxiliares no processo ensino-aprendizagem, pois as mesmas se constituem em ambientes favoráveis à prática da leitura e da pesquisa, elementos essenciais para o desenvolvimento, para a reflexão e para a construção de conhecimentos.

Quanto aos alunos que responderam não utilizar os recursos disponibilizados para fins acadêmicos, avalia-se que os mesmos se interessem mais por atividades esportivo-lúdicas em seu tempo livre ou apenas preferem não fazer nada. Infere-se ainda que alguns, devido ao fato de serem novos no Instituto, ainda não se adaptaram ou desenvolveram uma rotina de organização de suas atividades e assim não buscam acesso aos recursos disponíveis.

A segunda questão averiguou se o tempo vago é suficiente para administrar e organizar trabalhos e/ou atividades exigidas pelos professores (Figura 2):

SUMÁRIO

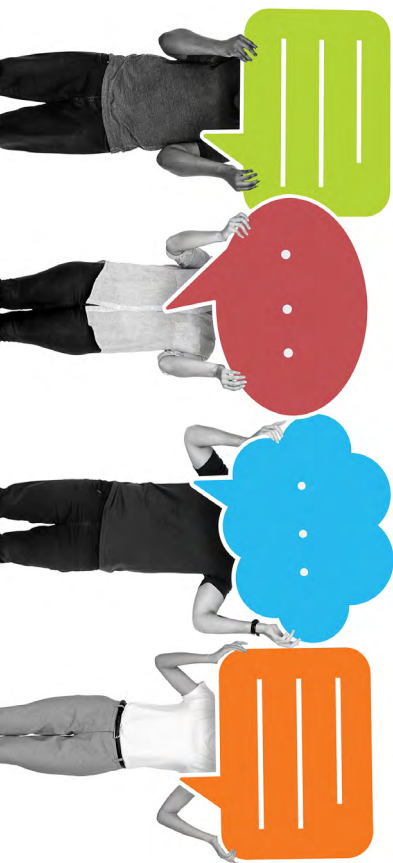
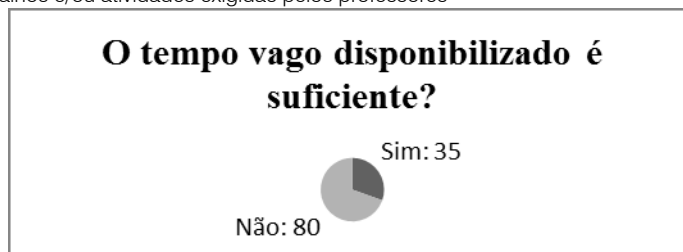


Figura 2: Opinião sobre se tempo vago é suficiente para administrar e organizar trabalhos e/ou atividades exigidas pelos professores



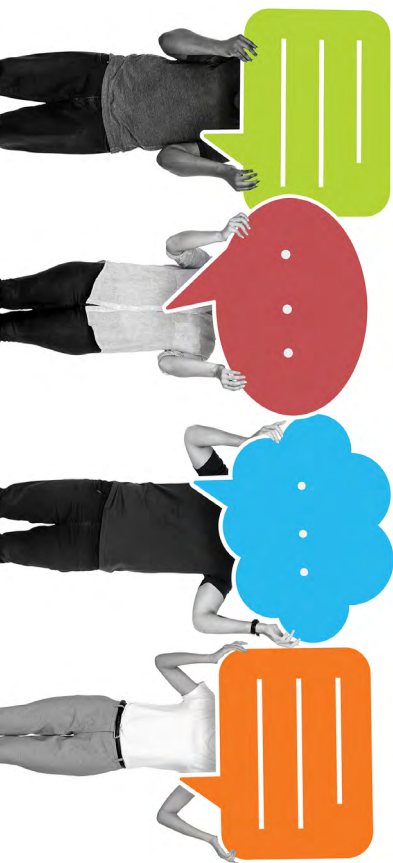
Fonte: a pesquisa

Observou-se através das respostas que a maioria dos estudantes julga que o tempo disponível para a realização de trabalhos escolares e demais tarefas não é suficiente. Tal constatação possui pertinência, pois muitas vezes pode ocorrer um acúmulo de atividades envolvendo trabalhos, seminários e avaliações de várias disciplinas em um mesmo período de tempo, dificultando a execução das respectivas atividades.

Como já foi dito, os alunos do IFAM na forma Integrada, que abrange as disciplinas da educação básica e técnica, são submetidos a uma carga horária bastante extensa, composta de nove aulas diárias, divididas em torno de dezessete componentes curriculares. Essa enorme quantidade de horas dedicadas aos estudos e ao cumprimento das disciplinas cursadas ao longo do ano letivo faz com que a organização do tempo individual seja algo importantíssimo para um desempenho satisfatório.

É preciso destacar que se organizar em relação ao tempo disponível, fazer escolhas e estruturar a aprendizagem em função de prioridades constituem exigências próprias do cotidiano de qualquer estudante. Entretanto, tais exigências podem se tornar excessivas em momentos de sobrecarga, devido ao acúmulo de tarefas e ao pouco tempo. Além disso, existem casos em que o cansaço pode limitar o desempenho.

SUMÁRIO

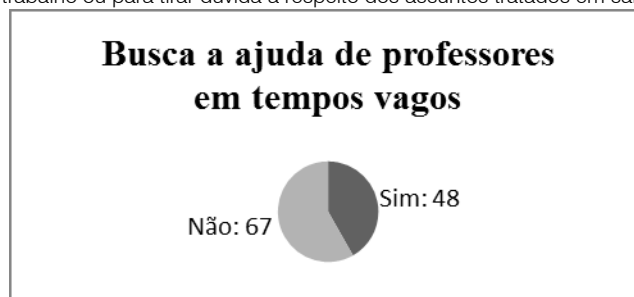


Estima-se que um dos princípios básicos para a boa utilização do tempo consista em saber priorizar as tarefas mais importantes ou mais urgentes e, em alguns casos, as que trazem maiores resultados. Esse processo de priorização de tarefas, porém, demanda certa maturidade e familiarização com a rotina escolar e com a execução das tarefas cotidianas.

Desse modo, deve ser levado em consideração o fato de que o estudo em pauta envolveu alunos predominantemente adolescentes de primeiro ano do ensino médio, que não possuem vivência com aulas na modalidade ensino integrado (manhã e tarde) e que, em alguns casos, têm dificuldade para se adaptarem a essa nova rotina. Essas peculiaridades podem ter implicações na organização das tarefas e também acarretar obstáculos para o cumprimento de suas atividades escolares.

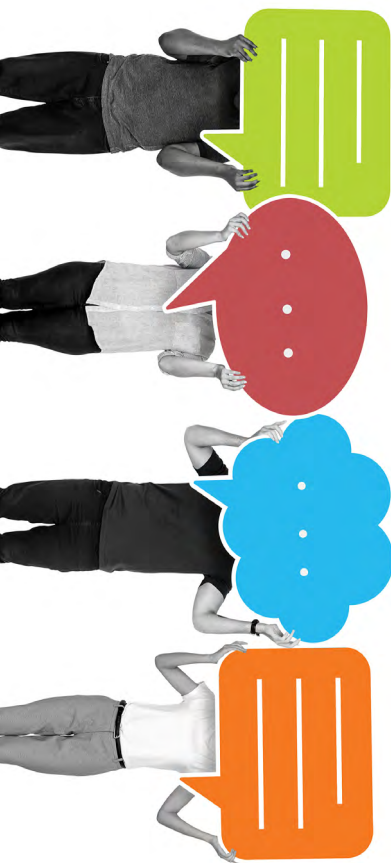
A terceira questão procurou saber se os alunos buscam a ajuda dos professores nos tempos vagos para orientação de algum trabalho ou para tirar dúvida a respeito dos assuntos tratados em sala (Figura 3):

Figura 3: Busca pela ajuda dos professores em tempos vagos para orientação de algum trabalho ou para tirar dúvida a respeito dos assuntos tratados em sala



Fonte: a pesquisa

SUMÁRIO



Por meio das respostas obtidas na terceira pergunta do questionário, verificou-se que a maioria dos estudantes não procura o auxílio de seus professores nos tempos vagos. Estima-se que dentre os possíveis motivos que expliquem o porquê destes não buscarem o auxílio dos mestres, esteja o embaraço que alguns possuem devido a se encontrarem em um novo ambiente escolar, a timidez, ou simplesmente a falta de interesse.

Outro motivo reside no fato de que o horário de atendimento dos professores, às vezes, não é simultâneo à disponibilidade dos alunos. Existem casos em que os alunos possuem a carga horária completa, não havendo tempos vagos para orientação sobre as atividades solicitadas ou para tirar dúvidas a respeito dos assuntos tratados em sala.

A quarta questão tratou de saber como os alunos usam seu tempo fora do ambiente escolar. Esta questão utilizou alternativas sugeridas. As respostas se encontram na Tabela 1:

Tabela 1: Como os alunos usam seu tempo fora do ambiente escolar

Respostas	Quantidade
Com cuidados pessoais e com as pessoas de sua família	52
Com contatos sociais e lazer	49
Com a utilização de tecnologias	43
Praticando esportes e exercícios físicos	41
Com estudos/leituras	34
Trabalho	12
Dormir/Descansar	04
Assistir TV/Filmes/Séries:	02
Fazer nada	02
Frequentar igreja	02

Fonte: a pesquisa

A quinta e última questão indagou os alunos a dizerem em uma frase a maneira predominante como os mesmos utilizam seu tempo livre. Os resultados desta questão se encontram na Tabela 2:

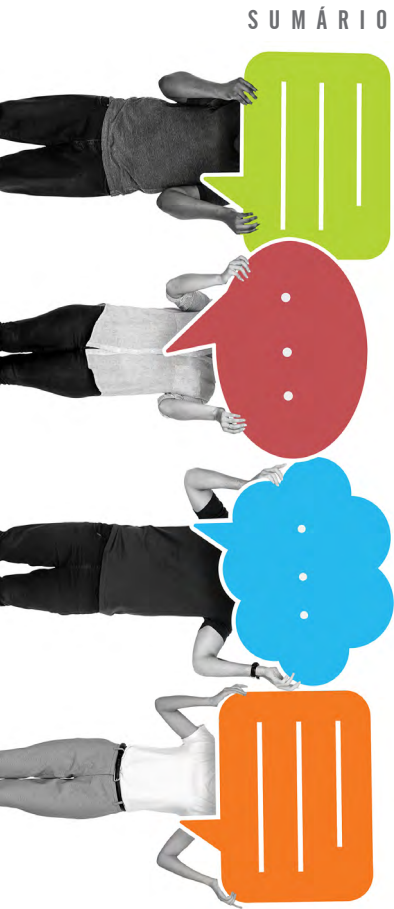
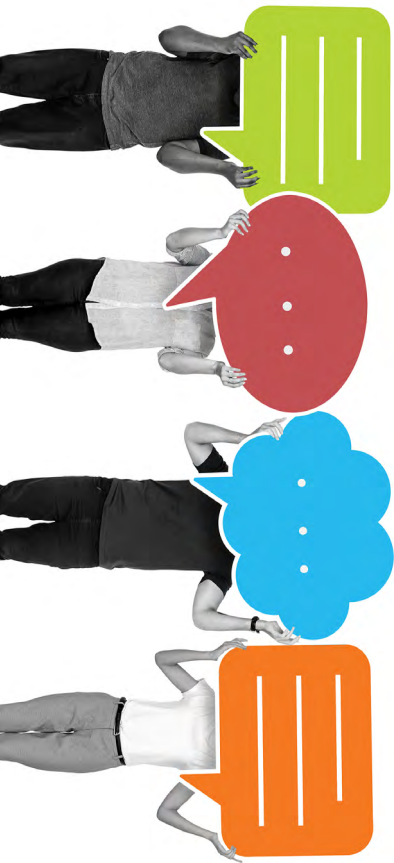


Tabela 2: A maneira predominante como os alunos utilizam seu tempo livre

Respostas	Quantidade
Atividades Sociais/Familiares	31
Atividades escolares/estudos	28
Descanso	27
Prática de Esportes	18
Acessar a Internet	12
Não responderam	11
Trabalho	10
Assistir a TV/Filmes e séries	08
Igreja	02
Atividades domésticas	01
Games	01

Fonte: a pesquisa

SUMÁRIO



A quarta questão averiguou como os alunos usam seu tempo fora do ambiente escolar, suas respostas foram obtidas mediante alternativas sugeridas onde os mesmos puderam assinalar mais de uma opção. Tais alternativas aludiam respostas como “com os cuidados pessoais e com as pessoas de sua família”, “com a prática de esportes e exercícios físicos”, “com os contatos sociais e o lazer” e “com a utilização de tecnologias”. Além dessas alternativas foi sugerida também a opção “outros”, onde puderam indicar uma resposta distinta das propostas.

Já a quinta questão foi aberta, isto é, deixou os alunos livres para responderem qual a forma predominante como o tempo livre é utilizado pelos mesmos, independente do mesmo se vincular ou não ao ambiente escolar. Por possuírem natureza semelhante, as respectivas questões foram analisadas em conjunto.

Constatou-se, dentre as respostas obtidas, que o item “com cuidados pessoais e com as pessoas de sua família” (52) foi o mais assinalado na quarta questão e “atividades sociais/familiares” (31), na quinta. Tais respostas se mostram pertinentes, pois é natural que os períodos fora do ambiente escolar sejam preenchidos pelas relações humanas, sejam elas familiares ou sociais.

Segundo Sarriera et al. (2007), as escolas, as famílias, os locais de trabalho e de recreação devem ser focos de atenção para identificar aspectos positivos ou negativos para a promoção da saúde, dos comportamentos de riscos e da obtenção de responsabilidade no cuidado da população adolescente.

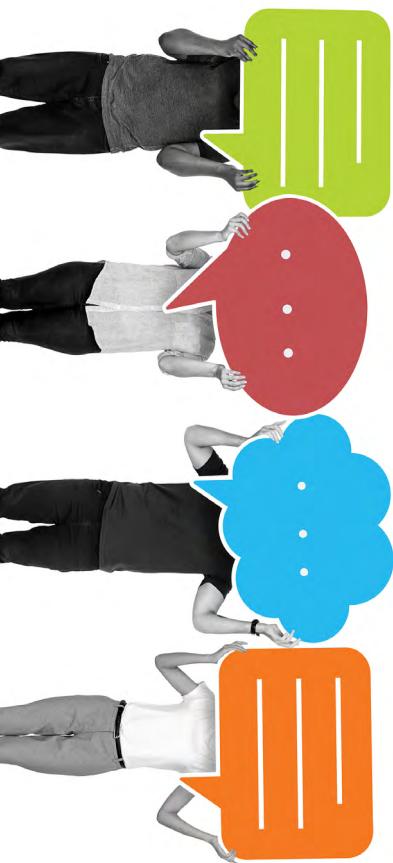
Pode se afirmar que o homem é um ser plural, isto é, possui várias dimensões como a afetiva, a lúdica, a intelectual e a emocional, por exemplo. Nesse sentido, é muito importante haver uma harmonia entre essas várias vertentes, principalmente durante o período da adolescência. Infere-se que as famílias possuem um papel fundamental no processo de promoção do desenvolvimento pleno e sadio dos jovens.

Na quarta questão, um grande número de alunos (49) afirmou que utiliza seu tempo fora do ambiente escolar com atividades sociais e lazer. Também na quinta questão, respostas como “assistir TV/filmes e séries”, “games” podem ser associadas à categoria de lazer. O lazer faz parte do processo de desenvolvimento do indivíduo e sua importância não pode ser ignorada.

Elias e Dunning (1992) apontam o lazer como um fenômeno essencial para o viver social. As atividades de lazer podem diminuir o estresse diário e permitir a manifestação de sentimentos, sem comprometer a integridade física e moral dos indivíduos. Nessa perspectiva, pode se afirmar que o lazer se apresenta como uma necessidade existencial, pois o mesmo está imbricado ao prazer e à diversão que possuem grande importância para a vida e para o desenvolvimento humano.

Conforme Ferreira (2010), o lazer pode ser definido como uma combinação de tempo e de atitude. Cada pessoa pode ter uma sensação diferente, seja pelo interesse, experiência, idade, sexo ou classe social. Quando se avalia o lazer em relação ao

SUMÁRIO



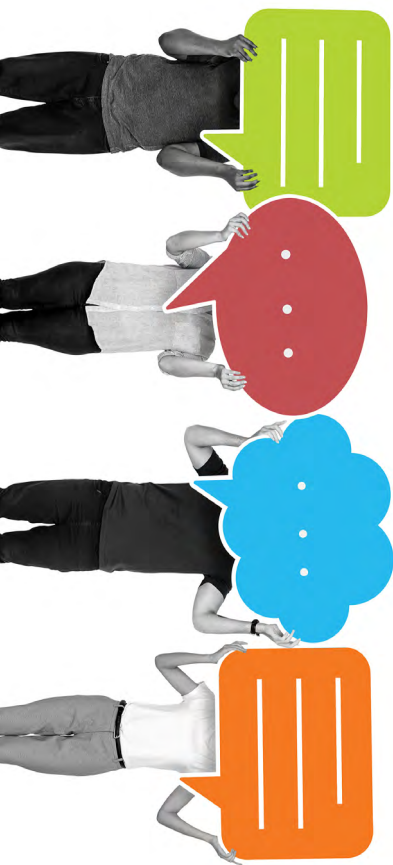
tempo livre, é possível perceber que as atividades voltadas ao lazer não estão em primeiro plano na vida da maioria das pessoas, mas aparecem apenas depois do trabalho, das obrigações familiares, das necessidades básicas, entre outras.

É preciso ressaltar que em relação aos jovens na faixa etária deste estudo, muitas vezes o lazer vem em primeiro lugar. Tal forma de pensar e de agir pode ser fruto da imaturidade ou da falta de orientação ou disciplina, o que poderá comprometer o uso do tempo livre e as atividades escolares.

Outras respostas obtidas foram “com a utilização de tecnologias” (43) na quarta questão e “acessar a Internet” (12) na quinta. É possível afirmar que as tecnologias possuem um papel bastante relevante para os jovens, pois as mesmas permitem possibilidades de comunicação e também podem ser bastante úteis no processo de aprendizagem. Conforme Barcelos (2010) a conectividade é um tema central na vida dos jovens, pois os mesmos usam diferentes tecnologias para se conectar com os seus amigos, familiares, conhecer novas pessoas e participar de comunidades. Nesse sentido, eles podem cultivar suas relações existentes, manter contato com os amigos e conhecer novas pessoas.

Apesar das tecnologias serem muito usadas para a conectividade e para as redes sociais, elas não se limitam apenas a isto, as mesmas se bem utilizadas podem se constituir num importante aliado para o bom uso do tempo, podendo dinamizar as pesquisas e estudos. Porém, como já foi discutido na primeira questão deste estudo, o uso da Internet principalmente por meio de aparelhos celulares abrange quase que a totalidade dos estudantes. Infere-se que se as tecnologias não forem bem utilizadas podem comprometer o pouco tempo disponível dos respectivos alunos.

SUMÁRIO



O item “praticando esportes e exercícios físicos” também foi bastante citado na quarta questão (41). Na quinta questão, dezoito (18) alunos responderam que utilizam seu tempo livre com “a prática de esportes”.

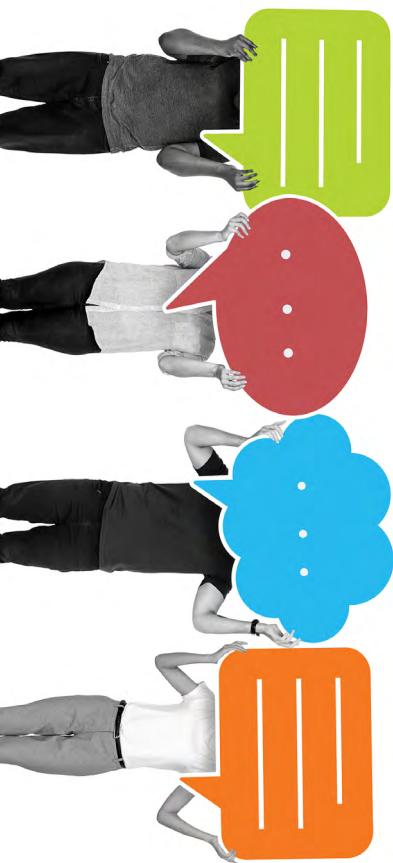
Elias e Dunning (2012) ressaltam que os atributos do desporto/lazer, incluindo a prática de exercícios físicos podem contribuir positivamente para liberação das tensões, pois proporcionam uma quebra de rotina e podem provocar sensações agradáveis. Os exercícios físicos e as práticas esportivas proporcionam benefícios de natureza não apenas física, mas também psíquica e social. Os mesmos podem colaborar para o desenvolvimento integral do jovem.

Respostas como “com estudos/leituras” (34) na quarta questão e com “Atividades escolares/estudos” (28) na quinta, demonstram a necessidade de estudos e de revisões dos conteúdos trabalhados em sala de aula. O uso do tempo fora do ambiente escolar destinado aos estudos se mostra essencial para um melhor desempenho e se configura como um fator decisivo na organização. Infere-se aqui a importância da interação da família na vida escolar do aluno, no sentido de orientar, incentivar e prestar suporte ao aluno.

Uma quantidade significativa de alunos (12) afirmou que trabalha. Avalia-se que suas atividades laborais ocorram nos finais de semana e que as mesmas se reportaram às tarefas domésticas e/ou ajuda aos pais e/ou responsáveis. Tais atividades podem, todavia causar implicações no desempenho escolar.

Outras respostas como “dormir/descansar”, “fazer nada”, “frequentar a Igreja” e “ajudar nas atividades domésticas” também foram obtidas, porém com menor expressão.

SUMÁRIO



Nas questões abertas verificou-se que a rotina dos alunos fora do ambiente escolar gira em torno da interação social. Contudo, percebe-se que a mesma também é afetada pela vivência dentro do ambiente escolar. Infere-se, assim, a existência de uma relação dialética, ou seja, as decisões que o aluno toma fora do ambiente escolar não podem ser descartadas, pois podem influenciar seu desempenho na escola e vice-versa.

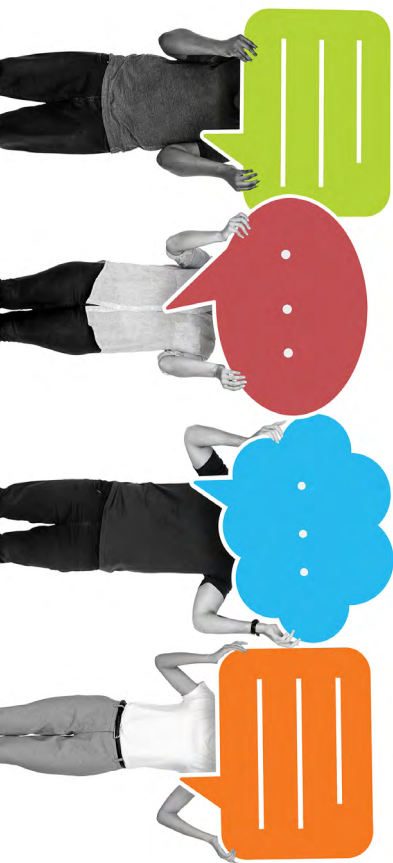
Segundo Nodari et al. (2016), os usos que os jovens fazem de seu tempo livre têm muito a nos mostrar, seja sobre sua relação com os contextos em que estão inseridos, sobre suas escolhas (ou ausência delas), seus desejos, sonhos e projetos de vida. Nesse sentido, os dados oriundos desse estudo podem ajudar na identificação de fatores que permeiam a vida dos alunos participantes e que possuam implicações em seu desempenho escolar e na administração do próprio tempo.

Entende-se que por meio de uma boa organização do próprio tempo, o aluno seja capaz de desenvolver uma rotina que permita a realização de suas diversas atividades de forma harmônica, que possa progredir em seus estudos e também o ajude a se conhecer de maneira mais profunda.

Considerações finais

Por meio dos resultados obtidos neste estudo foi possível compreender, segundo os alunos do IFAM Campus Presidente Figueiredo na modalidade ensino técnico integrado, que o tempo livre é considerado pequeno para que os mesmos desenvolvam satisfatoriamente todas as suas atividades. Através da análise das respostas pôde-se compreender que os respectivos alunos não possuem uma organização definida, pois, a grande maioria não tem

SUMÁRIO



experiência com aulas em dois turnos (manhã e tarde), o que exige maior dedicação na gestão do próprio tempo.

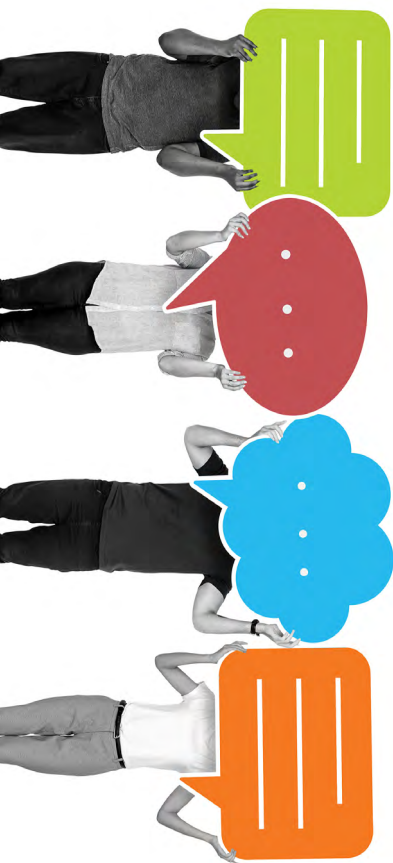
Estima-se que a dificuldade para organizar o tempo livre pode estar ligada diretamente à adaptação a essa nova realidade escolar que, por sua vez, interfere no desempenho e altera a rotina dos mesmos. A ausência de organização escolar do tempo pode gerar impactos negativos como acumular atividades, comprometer a realização das tarefas e causar problemas no aprendizado.

Porém, deve ser levado em consideração o fato de que os alunos participantes deste estudo são predominantemente adolescentes. Nessa faixa etária o entretenimento e a satisfação pessoal têm muita influência em suas escolhas e decisões, o que pode ocasionar conflito na organização das tarefas, trazendo dificuldade para acompanhar a rotina de aulas em tempo integral.

Os resultados deste estudo apontaram que dentre os cento e quinze (115) alunos submetidos ao estudo, setenta e seis (76) afirmaram utilizar os recursos oferecidos pela instituição em seu tempo livre para atividades acadêmicas; para oitenta (80), o tempo vago não é suficiente para administrar e organizar trabalhos e/ou atividades exigidas pelos professores; e sessenta e sete (67) disseram buscar a ajuda dos professores nos tempos vagos para orientação de algum trabalho ou para tirar dúvidas a respeito dos assuntos tratados em sala.

Em relação aos alunos que afirmaram não buscar o auxílio dos professores para tirar possíveis dúvidas no tempo livre, avalia-se que o motivo para tal, decorra do fato de não se sentirem à vontade ou simplesmente seja a falta de interesse. Porém, existem situações em que isso não é possível devido a ausência de horários disponíveis, pois há casos em que a carga horária está completa, não havendo tempos vagos para orientações. Esse é um problema

SUMÁRIO



estrutural que deve ser discutido com a organização pedagógica do respectivo instituto, tendo em vista a realização de uma revisão na grade curricular dos respectivos cursos.

Em relação ao uso do tempo de uma forma geral pelos alunos, observou-se que o mesmo é usado predominantemente com as atividades sociais ou familiares, com o lazer, com a prática de esportes, com o descanso e também com estudos e leituras.

Avalia-se que é preciso discutir a questão da gestão do tempo livre com jovens em idade escolar, tendo em vista a organização e um melhor aproveitamento de suas atividades escolares e qualidade de vida. Infere-se que o resultado deste estudo, apesar de suas limitações, possa fornecer dados para se ter um reflexo sobre a forma como os alunos do IFAM, Campus Presidente Figueiredo se organizam em relação ao tempo e que o mesmo também possa contribuir para um aprofundamento sobre a gestão do tempo pessoal e para a promoção da discussão sobre esta temática em estudos posteriores.

Referências

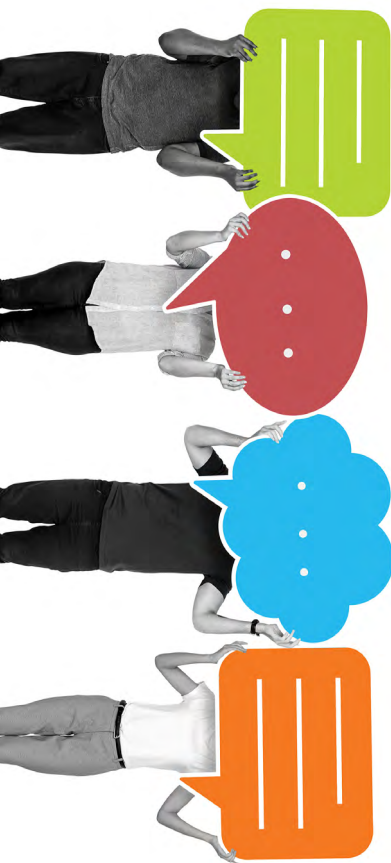
AGENCIABRASIL. *Mais de 70% dos alunos do ensino médio usam celular nas atividades escolares*. Disponível em < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/mais-de-70-dos-alunos-do-ensino-medio-usam-celular-nas-atividades-escolares> > Acesso em 21/04/2018.

BARCELOS. R. H.. *O Consumo da Nova mídia pelos adolescentes: um estudo exploratório de motivações e influências*. XXXIV Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

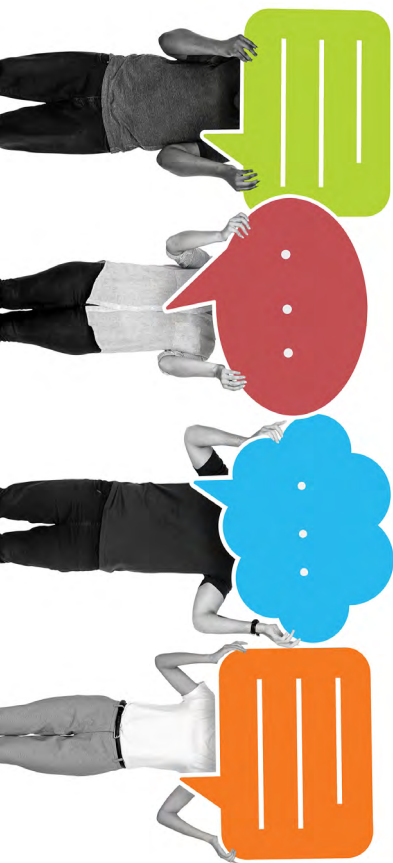
BRASIL. Ministério da Educação. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > . Acesso em 04/04/2018.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FERREIRA, C. L. *Trabalho, tempo livre e lazer: uma reflexão sobre o tempo da população brasileira*. Ponta Grossa [Sn], 2010.

GEBARA, A. *O tempo na construção do objeto de estudo da história do esporte, do lazer e da educação física*. Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3.ed. Campinas, Alínea, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3.ed. - São Paulo: Atlas, 1991.

NODARI, P. M., ROSA, E., M. NASCIMENTO. C. R. R.. Os Usos do Tempo Livre entre Jovens de Classes Populares. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 4, 2016.

SARRIERA, J. C., TATIM, D., COELHO, R. P. S., BÜCKER, J. Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. In: *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 20, n. 3. Porto Alegre: 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000300003>. Acesso em 04/04/ 2017.

ZAMORA, R., TOLETO, B., SANTI, L., MARTINEZ, A. El tiempo libre y La recreación: estudio en adolescentes uruguayos. In: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. *La Salud Del adolescente y Del joven*. Washington, DC, OPAS, 1995.

ZANIN, F. L., RODRIGUES, A. M. E. *Tempo para trabalhar, tempo para viver a vida: as possibilidades de uma vida a ser vivida fora da centralidade do trabalho*. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais - Porto Alegre, 2016.

16

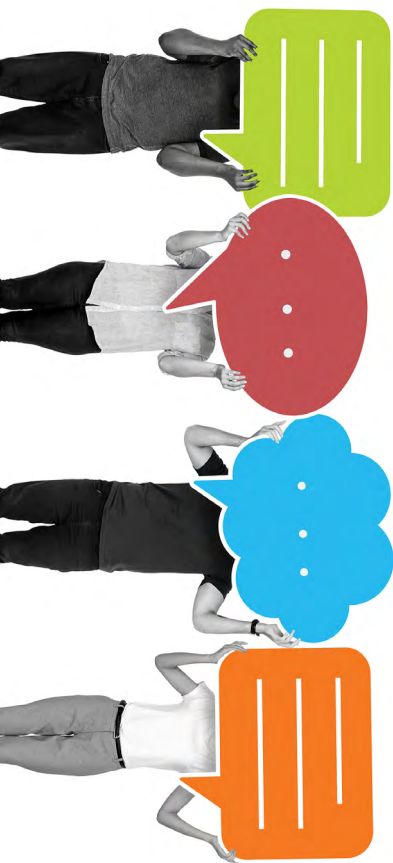
Marilda da Silva e Souza
Manoel Silva e Souza

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA ESCOLA: Inclusão ou exclusão?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.324-335



SUMÁRIO



Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir as concepções de aprendizagem e avaliação, na percepção dos pesquisadores que abordam o assunto, como: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Marta Darsie. Dentre os pesquisadores da área estes foram escolhidos como base teórica por abordarem de uma maneira simples e prática as questões de aprendizagem e educação. A realização do presente artigo é de cunho bibliográfico, foram lidos livros e artigos com ênfase em avaliações e discutidos os métodos de aprendizagem e avaliação que os sistemas educacionais praticam. Em seguida é dado maior enfoque aos novos modelos de avaliação que os teóricos mencionados discutem. Bibliograficamente, pode-se perceber que a escola ainda enfrenta dificuldades em praticar as novas propostas de aprendizagem e avaliação, sendo esta última um instrumento de exclusão.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Avaliação.

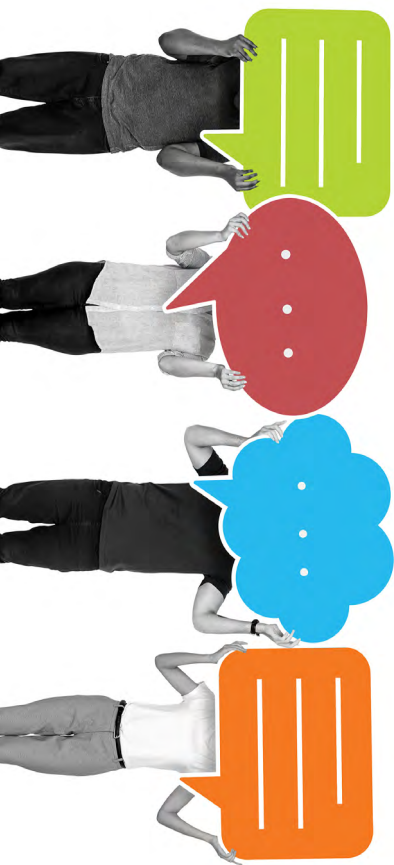
Introdução

A partir da década de 70 as ciências começaram a mudar ou a rever suas aplicabilidades, ou seja, as ciências deixaram o estruturalismo e passaram para aplicadas, assim temos as ciências aplicadas às práticas sociais como psicologia aplicada, linguística aplicada e etc. A escola ainda é um órgão que resiste às mudanças, talvez porque é o único lugar em que o sujeito professor reina, ou seja, o professor é o único que entra na escola criança e permanece por toda sua vida; com isso talvez, se torna mais difícil uma mudança na escola que deva começar primeiro no professor.

Em se tratando de avaliação, percebe-se que a mesma é utilizada para aprovar ou reprovar, e porque não dizer, que a mesma se tornou uma arma nas mãos dos professores, usada para intimidar o aluno. Este tipo de avaliação revela um descomprometimento com a aprendizagem do aluno, contribuindo para uma autoimagem negativa, causando reprovação e repetência engrossando a fila ou reforçando o tema “fracasso escolar”, isso denota uma avaliação de cunho punitivo.

É comum encontrarmos enunciados de professores para alunos dizendo “prestem atenção e estudem, pois na hora da prova não tem conversa” ou quando os alunos estão indisciplinados o professor manda-os destacar uma folha do caderno e faz uma pequena avaliação. O presente trabalho é de cunho bibliográfico e tem por objetivo discutir as concepções de aprendizagem e avaliação, na percepção dos pesquisadores que abordam o assunto, como: Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman e Marta Darsie, dentre os pesquisadores da área, estes foram escolhidos como base teórica por abordarem de uma maneira simples e prática as questões de aprendizagem e educação.

SUMÁRIO



Avaliação ou exclusão

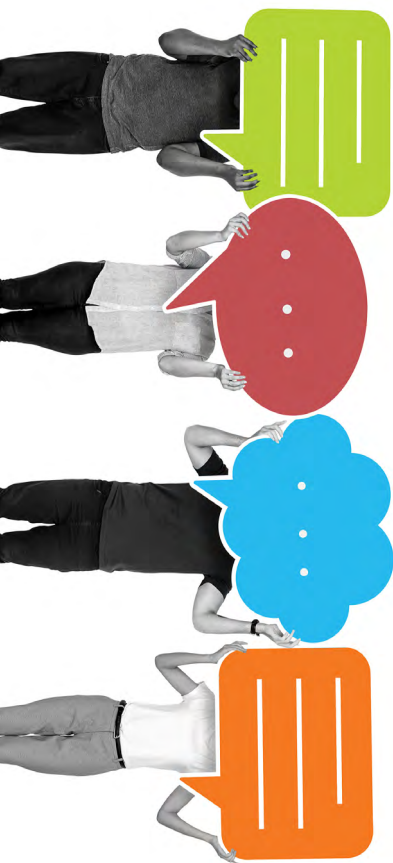
Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer ação que vise mudanças, conforme Darsie (1993) a avaliação é uma atividade advinda da ação educativa, quer se refira à avaliação do projeto educativo, à avaliação do ensino ou à avaliação de aprendizagem. Para Darsie (1993), toda educação escolar é orientada e constituída por intenções que estão presentes em todo processo de E-A (ensino e aprendizagem); conforme a autora essas intenções terão determinados sentidos ao levar em consideração a natureza social, bem como a função socializadora da educação escolar, cujo objetivo é promover o desenvolvimento humano.

Em outras palavras, a escola é um ambiente múltiplo interacional e que proporciona condições de desenvolvimento ao aluno enquanto sujeito não somente no âmbito científico, mas também nos múltiplos aspectos que compõe o processo de socialização dando determinado sentido. Para Cool (1990), as situações escolares de E-A sempre tem um propósito, que é promover mudanças no sujeito, influenciando seu pensar e agir por meio da aprendizagem.

Na perspectiva de Darsie (1993) a aprendizagem deve possibilitar ao sujeito sua inserção num contexto social concreto, contribuindo assim ao desenvolvimento humano de maneira reflexiva, crítica e criativa; em outras palavras a avaliação não está pronta e acabada ou algo fechado em si mesmo e sim como um processo permanentemente.

Segundo Darsie (1993), a avaliação é entendida como um instrumento permanente ao longo do processo de aprendizagem, porém o que se percebe é que escolas ainda não veem a avaliação por esse ângulo e nesse sentido afirma Hoffman (2004) que a

SUMÁRIO



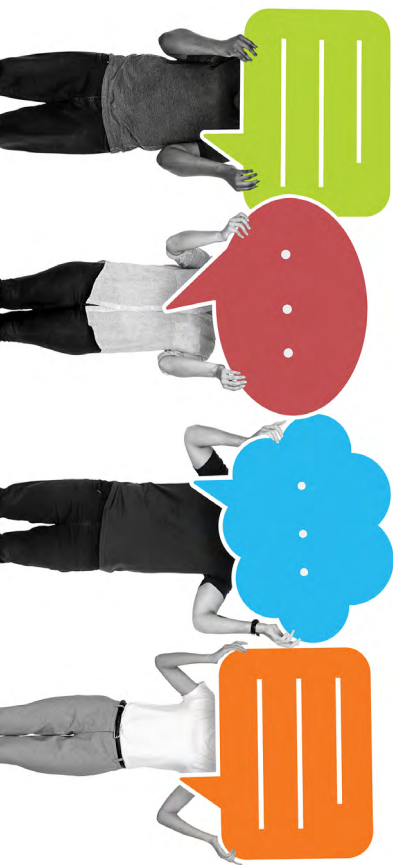
avaliação é vista pelos alunos como um monstro de várias cabeças, isso porque alguns ainda usam a avaliação como meio de aprovação ou reprovação.

De acordo com Luckesi (2002), a avaliação que se pratica na escola é a avaliação da culpa, ou seja, um aluno tira uma nota maior que o outro, significa dizer que o da nota maior sabe mais que o da nota menor, às vezes, o da nota menor até estudou, mas por algum outro motivo qualquer seja familiar ou não, um motivo que tenha surgido em seu caminho antes de chegar na sala de aula, tal fator pode afetar seu emocional contribuindo para ele tirar uma nota baixa e se sentir desmotivado.

Perrenoud (1999) afirma ainda que as classificações escolares refletem, às vezes, desigualdade de competências muito efêmeras logo não se pode acreditar na avaliação da escola. A avaliação não deve estar a serviço de classificar, castigar ou definir o destino dos alunos; de acordo as normas escolares, a escola precisa deixar de ser seletiva, pois tal postura contribui para a exclusão daqueles que costumam ser rotulados de menos capazes; às vezes o aluno já vem com problema familiar, pode estar sofrendo de algum déficit de aprendizagem e não tem assistência familiar, e chega à sala de aula é excluído pela avaliação fria e vazia fazendo com que o aluno perca a vontade de estudar ou de continuar os estudos.

Conforme Luckesi (2002), “para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”. O autor ainda afirma que a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários”.

SUMÁRIO



Avaliação no contexto da aprendizagem

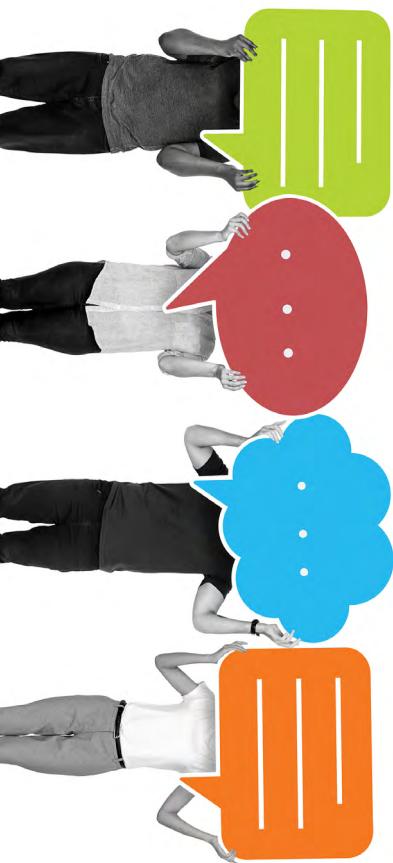
Nas últimas décadas, pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem provocaram grandes reflexões e transformações no ensino, provocando assim uma necessária revisão dos objetos de ensino em salas de aula (OCM, 2006). Na perspectiva estruturalista a ênfase é dada na aprendizagem repetitiva. Darsie (1993) frisa que neste contexto o professor seleciona e organiza os conteúdos para aprendizagem dos alunos e sequencialmente os alunos repetem o que foi gravado.

Darsie (1993) chama este tipo de ensino fechado, acabado e livresco, nessa perspectiva a noção de conhecimento e aprendizagem está no acúmulo de informações e a ênfase é dada nas respostas certas, dito de outro modo, tais respostas devem ser uma repetição perfeita e integral conforme fora transmitido, ou seja, para cada questão uma resposta certa.

Neste contexto estrutural o aluno é visto como uma folha de papel em branco onde se imprime o conhecimento. Para Darsie (1993), a avaliação assume o papel de controle, visando adequar o planejado e o aprendido. Dito de outro modo, a avaliação no contexto da aprendizagem repetitiva é uma avaliação de concepção julgadora com resultados finais e inegáveis ou mais conhecida de todos como avaliação classificatória ou de aprovação e reprovação.

Em contrapartida, os estudos da psicologia da aprendizagem e os métodos cognitivos têm proporcionado novos horizontes para a educação, nesta perspectiva o aluno não é visto como uma folha de papel em branco e que nada sabe. Neste contexto o professor não é o centro do conhecimento e sim um mediador que interage com o aluno; para reforçar este contexto, Darsie (1993) vê o citado acima como aprendizagem significativa, esta contempla duas distinções

SUMÁRIO



de aprendizagem; na primeira o conteúdo não é algo arbitrário e num segundo momento os conteúdos são assimilados e dotados de significado próprio.

Conforme Cool (1990), aprender um conteúdo significa atribuir-lhe um significado, bem como construir uma representação ou um modelo mental do mesmo; em outras palavras é importante a escola compreender e levar em consideração os conhecimentos já trazidos pelos alunos e a partir daí construir o novo, pois a construção do conhecimento é um processo de elaboração.

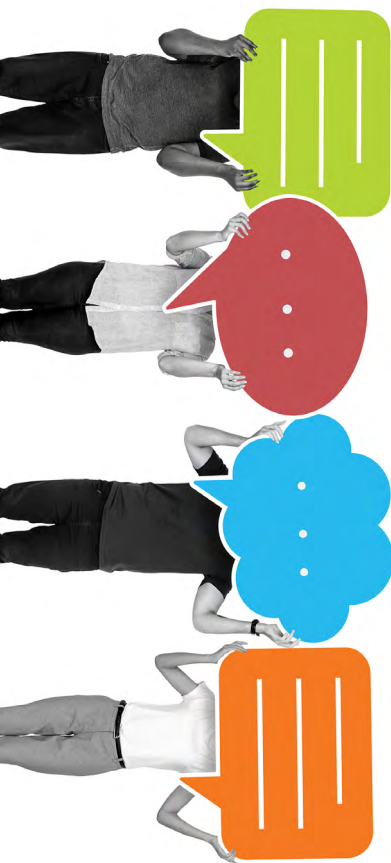
É nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento, por meio da aprendizagem significativa que as ideias prévias ou alternativas se tornam relevantes; é nesse contexto que a avaliação deve assumir um novo papel (DARSIE, 1993).

Nova perspectiva de avaliação

Conforme Hoffman (2004), os alunos veem a avaliação como monstro, raios, trovões e bombas; apesar de os documentos oficiais prezarem por uma avaliação diagnóstica as escolas nem sempre estão conseguindo colocar em prática e usam a realização de provas obrigatórias e atribuição de notas para fins burocráticos.

Para Luckesi (2002), professores, escolas e sistemas de ensino dizem praticar avaliação, marcando dias e semanas de avaliação e na verdade são práticas de exames, sistemas de exames, tais esferas educacionais fazem seus exames e inconscientemente dizem estar avaliando. Na visão de Luckesi (2002) avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, com o intuito de reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; em outras palavras, Luckesi refuta a ideia de avaliação classificatória e seletiva, e defende a avaliação inclusiva e diagnóstica.

S U M Á R I O



Nesta perspectiva, o termo exame está fora, pois o mesmo é de cunho classificatório, seletivo e excludente; a escola, professor e sistema educacional devem primar pelo ato de avaliar, pois o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados, e ao que se percebe é que a esfera educacional tem se praticado o ato de examinar.

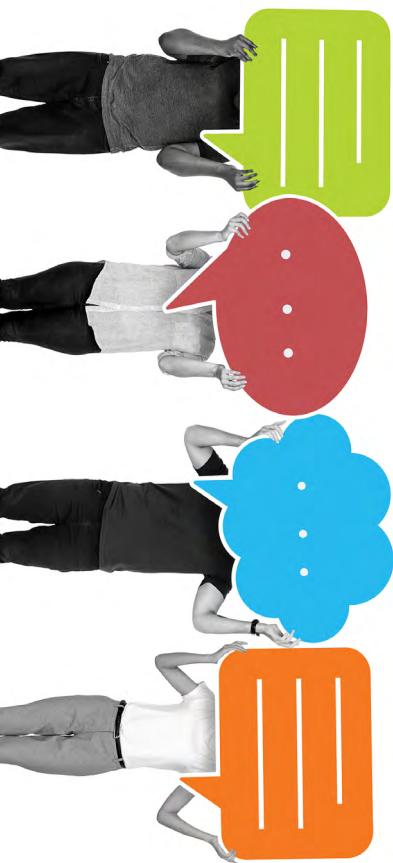
Conforme Luckesi (2002), para a esfera escolar trabalhar efetivamente a avaliação é preciso desprender de políticas pedagógicas advindas de modelos didáticos jesuítas e pensar – criar um novo padrão de conduta consciente e romper com as estruturas herdadas, abrindo assim espaço para verdadeira ciência experiência de avaliação.

Outro fator que Luckesi (2002) aponta é que os professores tomam a nota como avaliação escolar, isso não tem nada a ver com avaliação e sim com registros e documentos oficiais. Neste contexto não estão excluídas as notas, pois pode haver a necessidade de um registro da passagem de um aluno para outra escola, com respectiva qualidade de sua aprendizagem; Luckesi (2002) afirma que avaliação é diagnóstica e que pode ser registrada em forma de nota, mas nota não é avaliação. Enfim a nota representa somente o registro da experiência de aprendizagem do aluno.

Neste campo vale ressaltar que os documentos oficiais tratam avaliação como: contínua, formativa e personalizada. Para Hoffman (2004), a finalidade da avaliação é conhecer melhor o aluno, suas competências, seus limites, seus interesses, seu estilo de aprendizagem; isso se chama avaliação inicial-diagnóstica.

O segundo ponto do objetivo da avaliação, para Hoffman (2004), é constatar o que esta sendo aprendido, neste momento o professor vai recolhendo informação de forma continua e julgando o grau de aprendizagem seja grupal ou individual; neste contexto o

SUMÁRIO



professor poderá adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades.

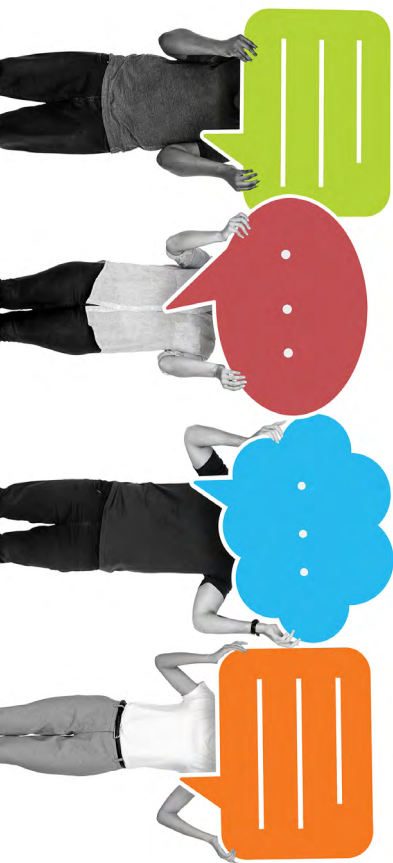
Hoffman enfatiza que é interessante ao professor julgar ao termino de cada unidade se houve alcance as metas propostas e se os resultados foram alcançados e se não, revê-los de acordo com o resultado apresentado. A partir dessas finalidades acima, a avaliação assumirá as características de: continuada, formativa e personalizada (HOFFMAN, 2004).

Orientações curriculares e o processo de avaliação

Conforme as OCEM (2006), o planejamento, execução e avaliação das práticas de ensino devem levar em consideração os seguintes pontos, classe social; espaço regional, faixa etária e gênero sexual. Para as OCEM o erro não deve ser visto como um obstáculo para o insucesso do aluno e sim como um trampolim para chegar ao objetivo desejado, pois a partir do erro o professor pode estar diagnosticando as causas e sanando as dificuldades encontradas pelo aluno.

As OCEM (2006) afirmam que o erro pode ser visto de várias formas, dentre elas pode-se elencar o efeito de certas práticas e de certos procedimentos didáticos, estes precisam ser constantemente reavaliados; o erro também pode ser oriundo de certas formas de aprender consolidadas pela tradição escolar; e por último como um choque do aprendiz diante de um conteúdo novo e desconhecido para ele. Neste contexto as OCEM (2006) recomendam que na hora de avaliar um determinado dado é preciso levar em conta as possíveis causas do erro, já citadas acima.

S U M Á R I O



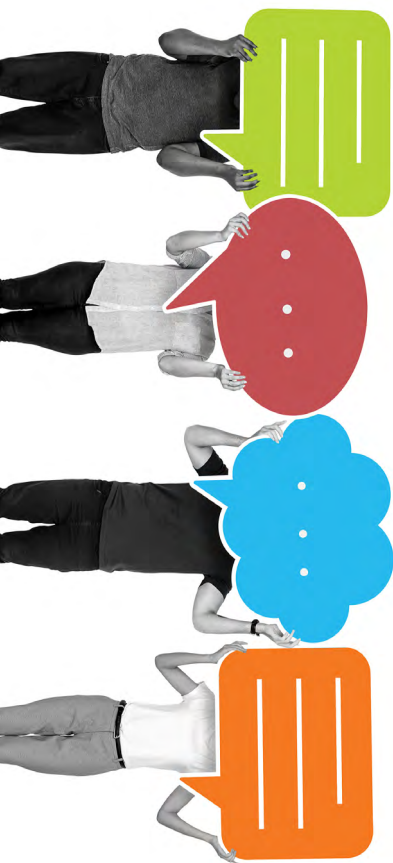
As OCEM (2006) veem a avaliação como indicador de estágio em que se encontra o aluno, dessa forma o professor poderá obter elementos sobre o processo e não sobre resultados, nesta perspectiva a avaliação deveria ser formativa, contínua e de formação, pois a mesma fornecerá ao professor e ao aluno subsídios valiosos e a partir dos erros cometidos pelos alunos o professor poderá redirecionar seu curso e também oferecer aos alunos a oportunidade de elaborar estratégias ou outra forma de obter o resultado esperado. Enfim as Orientações dizem que:

A avaliação deverá utilizar instrumentos diferentes, para o progresso do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, também deve revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer a tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo. (BRASIL, 2006, p.143).

Para que o professor obtenha resultados condizentes em suas avaliações é preciso que o mesmo defina linhas metodológicas e estratégias adequadas; conforme as OCEM (2006) as estratégias e metodologias precisam estar voltadas para o processo de ensino e aprendizagem e também na escolha do material didático adequado para o aprendizado do aluno. Desse modo as OCEM (2006) prezam pela avaliação diagnóstica, enfatizando que o professor deve fazer uma sondagem, buscando informações daquilo que os alunos sabem ou não sabem, bem como suas expectativas em relação à disciplina.

Assim, através dessa avaliação, o professor partirá daquilo que os alunos não sabem, fazendo com que suas aulas sejam mais condizentes com a realidade de modo que suas avaliações não sejam centralizadas nas notas e sim uma avaliação contínua, ou como afirma as OCEM (2006, p.200) “que não seja uma relação autoritária e sim uma avaliação diária do processo de ensino-aprendizagem”.

SUMÁRIO



Considerações finais

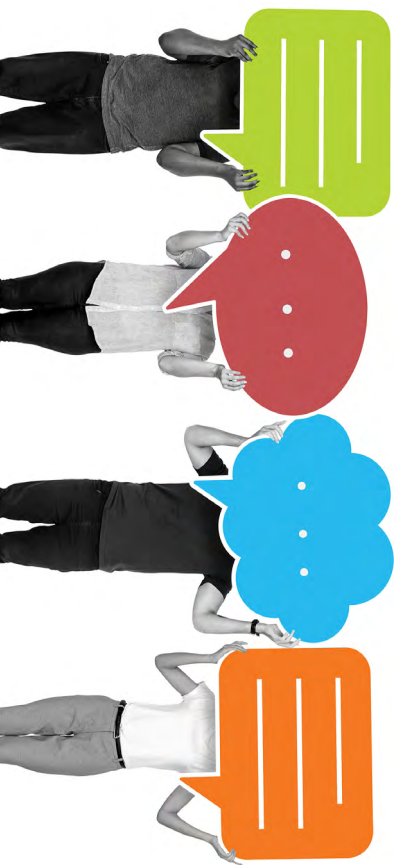
Bibliograficamente, pode-se perceber que a escola ainda enfrenta dificuldades em praticar as novas propostas de aprendizagem e avaliação, sendo esta última um instrumento de exclusão.

É importante que o professor, antes de fazer alguma avaliação, realize uma “sondagem” nas turmas, a fim de verificar o que os alunos já sabem, o que eles ainda não sabem e planejar suas aulas com base nesses fatores. O professor seguindo esta prática de sondagem poderá fazer uma avaliação qualitativa levando em conta os saberes e competências dos alunos, bem como observando os erros cometidos e focalizar as próximas aulas a fim de sanar tal dificuldade encontrada pelos alunos.

Para que tudo isso ocorra, é preciso um planejamento, e conforme Padilha (2001), o planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de instituições, organizações, empresas, setores/departamentos de trabalho, entre outras atividades humanas. Planejamento e avaliação não existem um sem o outro, ambos são imanentes; a avaliação está interligada ao processo de preparação do planejamento, assim como a avaliação também é um processo de planejamento. Na educação, o planejamento não deve estar alheio à comunidade escolar, ou esta alheia à escola. Assim, o planejamentos Educacional, Curricular, Escolar e de Ensino se interpenetram. E a escola tem o papel de proporcionar um ambiente interativo de aprendizagem entre professor e aluno.

É preciso também que os professores se reúnam, discutam novas propostas, planejam suas aulas de modo a serem interativas e interdisciplinares a fim de que possam se aproximar do que disse

SUMÁRIO



Luckesi (2002), o mesmo relaciona a avaliação à democratização do ensino e aponta três elementos que definem esta democratização: “Democratização do acesso à educação escolar; permanência do educando na escola e a consequente terminalidade escolar; qualidade do ensino e apropriação ativa dos conteúdos escolares” (LUCKESI, 2002). Neste enfoque, a avaliação deve ser uma atividade bem definida que se põe a favor da competência dos envolvidos na ação educativa.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

COOL, C. *Um marco de referencia psicológico para la educacion escolar: la concepcion construtivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

DARSIE, M. M. P. *A Arte de Ensinar e a Arte de Aprender: um processo de construção do conhecimento pedagógico em aritmética*. (Dissertação de mestrado) Mato Grosso. Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

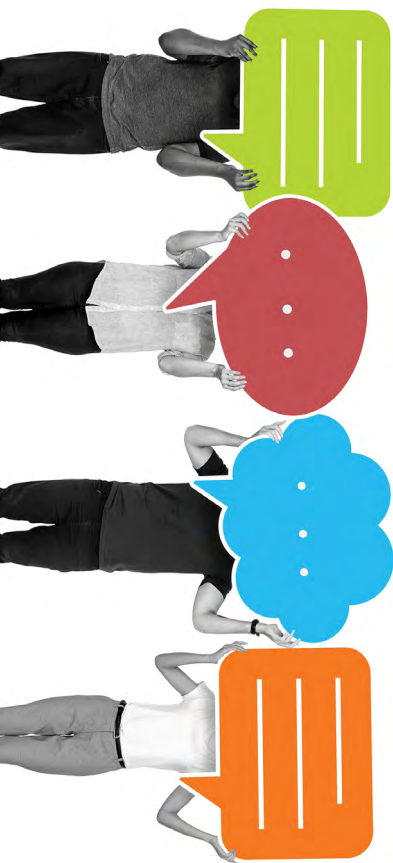
HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SUMÁRIO



17

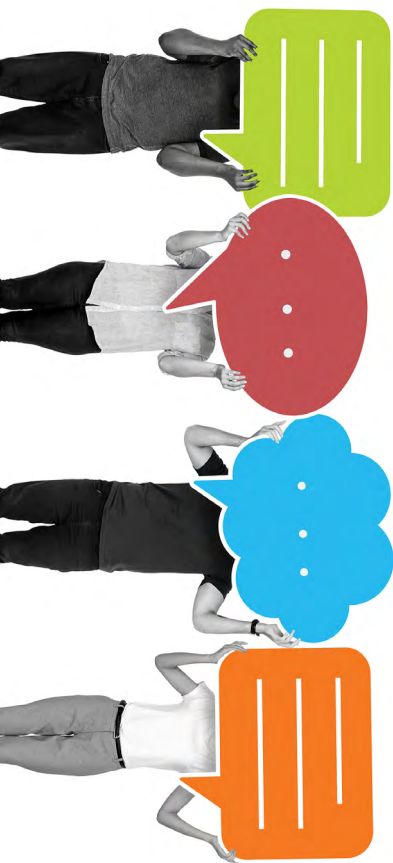
Márcia Letícia Gomes
Jéssica Evangelista Araújo
Rayane dos Santos Nascimento
Mel Naomi da Silva Borges
Ozanir Silva de Almeida

**FAVORECIDOS,
ESTABELECIDOS
E *OUTSIDERS*:
um estudo em Nova
Mutum-Paraná,
Porto Velho (RO)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.336-349



SUMÁRIO



Resumo: A construção de usinas hidrelétricas na região de Porto Velho (RO) trouxe uma série de consequências. Com o alagamento de Mutum-Paraná, necessária se fez a realização de um projeto de reassentamento coletivo urbano para os desalojados em virtude da ampliação do Lago Jirau – Nova Mutum-Paraná. Nos inquieta o processo de migração da população. Diante disso, foi implantado projeto de pesquisa cujo objetivo consistia em conhecer as narrativas de moradores a fim de construir o Discurso do Sujeito Coletivo, metodologia selecionada para a condução do estudo. As idas a Nova Mutum e os diálogos ali realizados permitiram perceber a presença de três grupos distintos habitando a nova cidade: trabalhadores da empresa; moradores da antiga vila; e um grupo heterogêneo que ocupou irregularmente algumas casas utilizadas em uma das etapas do processo por uma construtora.

Palavras-chave: Mutum-Paraná. Deslocamento populacional. Migração.

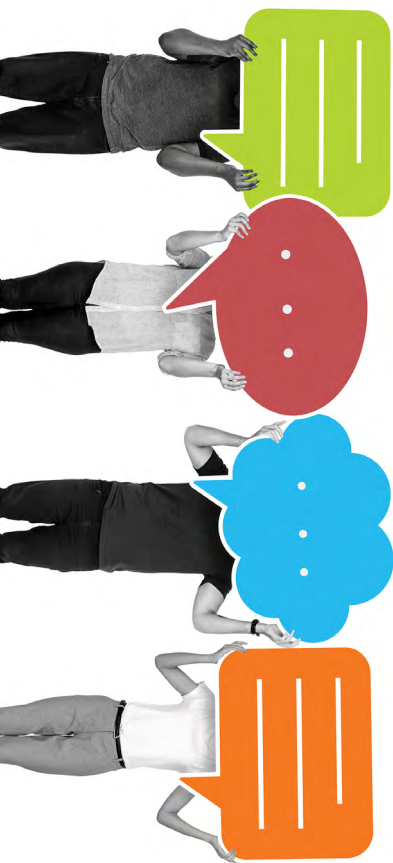
Introdução

As usinas hidrelétricas são conhecidas como fontes de energia cujo custo com combustível é nulo, haja vista que o que as move é a água, abundante em determinados locais, em rios que viabilizam este tipo de instalação de usina. A ideia de custo nulo somada à quantidade de energia produzida e levada aos mais distantes lugares torna atrativa a ideia de mais e mais usinas hidrelétricas onde quer que seja possível instalá-las. Pouco se questiona acerca dos demais custos: sociais, ambientais, saúde mental, paisagem dentre outros tantos que poderíamos enumerar.

Quando há tal questionamento por parte de pesquisadores e das comunidades afetadas, logo são respondidos com números, dados, estatísticas com o fito de comprovar que os benefícios oriundos da produção de energia superam as perdas no cenário, na paisagem, no curso e nas espécies que habitam os rios, no entorno do rio, na vida de todos aqueles que tiram seu sustento, há gerações, do rio. O que nos leva a questionar, com Heidegger (1997), progresso para quem? A quem servem as transformações tão drásticas naquele cenário? O filósofo retoma o sentido original de *techné* para destacar que a técnica antiga se mantinha atenta aos limites da natureza, sem desafiá-la ou agredi-la, num equilíbrio do ser com suas possibilidades. Em algum momento este conceito original de técnica se rompe e dá espaço à busca do progresso a qualquer custo. No caso que propomos estudar, rompidas são as relações do homem com o rio, seu quintal, seu meio de sustento, suas relações afetivas com a paisagem em nome de um empreendimento que promete trazer o progresso à região.

Leandro Tocantins (1973, p. 280) explica esta relação homem-rio no cenário amazônico da seguinte maneira:

SUMÁRIO



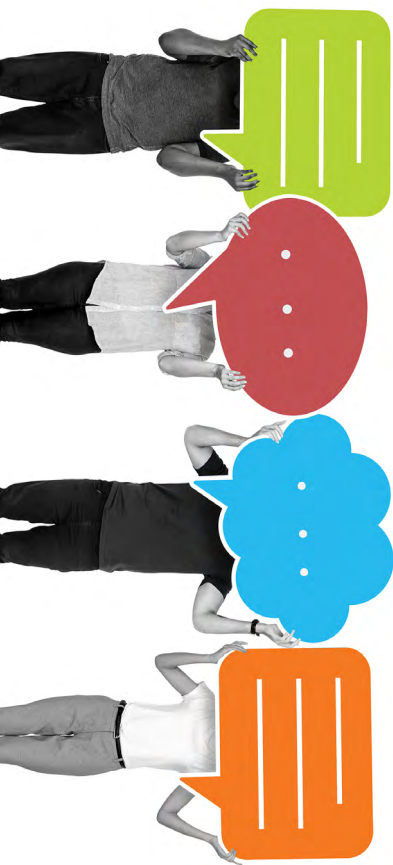
O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da Geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. A noção de *ius soli* parece que se priva de seu conteúdo sentimental em detrimento do rio.

O deslocamento de Mutum-Paraná, a beira do rio e seus cenários para a cidade planejada Nova Mutum-Paraná provoca uma ruptura nesta ligação homem-rio, motivo pelo qual nos interessou investigar de que maneira aconteceu tal transição, como o ribeirinho pensa e se pensa nesta nova configuração de moradia, como este trauma vem sendo vivenciado por aquela população.

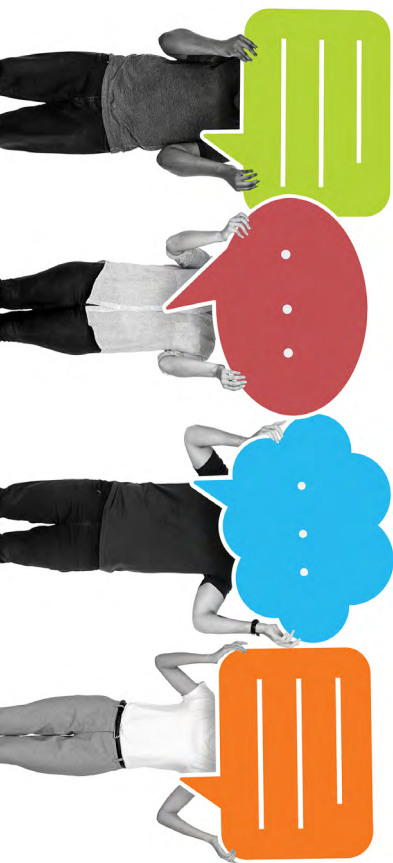
Chorarão eternamente seu paraíso perdido? Na acepção de Julia Kristeva (1994) ou existe a chance de habitem verdadeiramente este espaço de concreto, projetado para eles em uma forma totalmente diferente de vida? Uma maneira de conhecer tal realidade consiste em conhecer as narrativas destas pessoas em busca da construção de um discurso do sujeito coletivo que, de certa forma, permita entrever as sutilezas da trajetória migrante, dos deslocamentos, das novas configurações do habitar e do viver, tão próximas ao local de origem mas, ao mesmo tempo, separadas dele por um abismo.

Voltamos à ideia de paraíso perdido para enfatizar que o local anterior deixa de existir, desaparece e, nesse sentido, aquele sonho de retornar que preenche o imaginário da maioria das histórias de migração, aqui não cabe, o que traz contornos ainda mais intensos a esta trajetória. Nesta linha, são buscados também os discursos externados pela concessionária da usina hidrelétrica de Jirau – a empresa Energia Sustentável do Brasil, por meio de seus pronunciamentos à imprensa, página disponível na internet, entrevistas concedidas pelos gestores aos meios de comunicação para construir um quadro amplo do problema a ser investigado.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Podemos pensar a cidade nova, sua construção, todo o projeto de reassentamento sob a ótica da hospitalidade, com intenção de hospitalidade, na perspectiva derridiana (DERRIDA, 2003). No entanto, a intenção de hospitalidade se depara com a destruição dos modos tradicionais de vida, pensamento, ação, contemplação vigentes ali. Seria possível estabelecer uma realidade totalmente nova e esperar adaptação irrestrita daquele grupo? É válido simplesmente trocar de lugar uma população que está ali há décadas e o “estar ali” mostra-se como obstáculo ao progresso, ao novo, à energia que trará luz, desenvolvimento, indústrias que beneficiarão um número muito maior de pessoas. Tais questões impulsionaram a realização do presente estudo que buscou investigar o fenômeno aqui delineado das narrativas dos habitantes de Nova Mutum-Paraná, dentre os quais destacamos três grupos: funcionários, ex-moradores da vila, ocupantes irregulares.

Com relação ao cenário em que se desenvolveu a pesquisa, importante destacar que até o ano de 2010, a maior parte do antigo distrito de Mutum Paraná já havia sido submersa pelas águas oriundas do reservatório do UHE de Jirau. Em janeiro do ano de 2011, ocorreu o realocamento da população para um projeto urbanístico com 1.600 casas, escolas, posto de saúde e creches e com acesso à BR 364. Essa nova localidade é conhecida por Nova Mutum-Paraná (HOJE RONDÔNIA, 2011).

Segundo o site Hoje Rondônia:

Apesar disso não foi com tanta facilidade que o consórcio conseguiu retirar os familiares que viviam há décadas na Vila Mutum, hoje um monturo de madeiras e destroços. Tudo destruído por determinação do consórcio para que os moradores não voltassem e se instalassem novamente no local após serem assentados na nova cidade. Ainda assim a Justiça teve que intervir e determinar a retirada do local que será coberto pelo lago de Jirau. A última leva de resistentes foram retirados em fevereiro deste ano. Alguns espertalhões quando viram os valores das indenizações e as casas de alto padrão, chegaram e invadiram a área, mas o cadastro que de fato valeu foi o de 2008,

quando foram cadastradas as 380 famílias com direito à indenização de seus patrimônios e com direito a nova moradia. Somente uma casa ainda resiste no local (HOJE RONDÔNIA, 2011, p. 01).

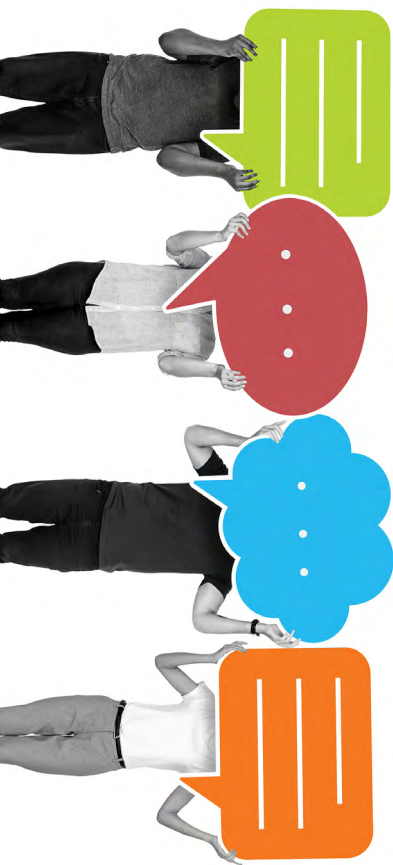
O processo de tirar pessoas da localidade onde construíram suas vidas e realocar é sempre sujeito a injustiças (APUBLICA, 2016). Para Barroso (2015), qualquer processo de mudança de espaço, realocação de famílias, gera danos a essas pessoas. Contudo, esses danos podem ser pequenos ou grandes, em que dependem da maneira que essas mudanças ocorrem, sendo fundamental a adoção de medidas de responsabilidade social, que valorizem e estudem os costumes de cada local atingido.

Apesar de os entrevistados mencionarem reuniões e explicações sobre o processo de mudança, observa-se que esta preocupação não se demonstra no caso estudado, haja vista que a população da antiga vila foi deslocada para uma cidade totalmente diferente da que habitava; o concreto domina a paisagem que antes era verde, com a presença do rio, com a pesca. Não há atividades de lazer, não há trabalho na cidade planejada.

Materiais e métodos

Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental com vistas a traçar os contornos da construção da Usina hidrelétrica de Jirau com ênfase no processo de alagamento do lago Jirau, responsável por deslocar a população que residia às suas margens. Em seguida, foram buscados pronunciamentos realizados pela concessionária Energia Sustentável em seu site e nos veículos de comunicação a fim de aplicar, nos dados coletados, a técnica de Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

S U M Á R I O



Algumas visitas à Nova Mutum-Paraná foram realizadas. A primeira, apenas para conhecer o local e conversar informalmente com os moradores. A partir de então, as visitas seguintes contaram com conversas que fomos autorizados a gravar e, com apoio nestas falas, foram construídas as análises, pensadas as categorias.

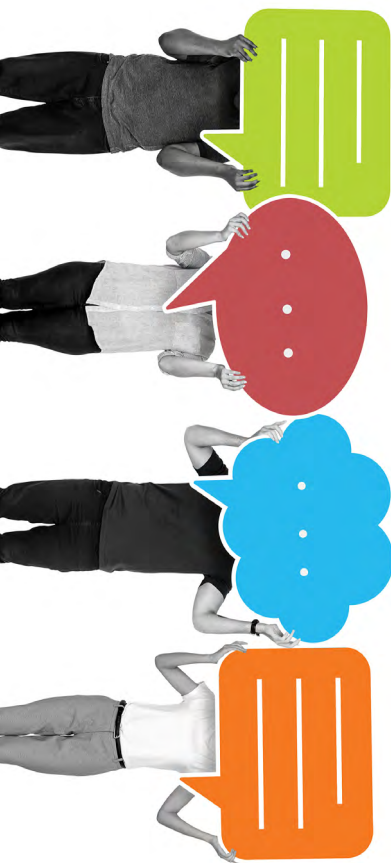
Resultados e discussão

Nova Mutum-Paraná nos pareceu uma cidade fantasma, ali não são vistas pessoas na rua, os espaços construídos para lazer são pouco utilizados em virtude do calor excessivo que abrasa aquela região. Nos discursos coletados, são notados o desajustamento com a nova realidade, a falta que faz a figura do rio no cotidiano daquelas pessoas e os novos problemas com os quais elas se depararam a partir da mudança.

Questões corriqueiras como o pagamento de energia elétrica, o lidar com o dinheiro, uma transição entre a pesca e as trocas que realizavam para um sistema que exige de todos que tenham dinheiro e realizem determinadas transações que até então eram desconhecidas deles ou, pelo menos, pouco praticadas. As perdas ambientais são quantificáveis, as perdas que a população sofreu são vislumbradas nas falas dos indivíduos atingidos.

Construções de grandes projetos hidrográficos não devem somente preocupar-se unicamente ou dar maior importância ao benefício da geração de energia. Comunidades tradicionais devem ter o mesmo grau de importância e preocupação (BARROSO, 2015), pois são eles os maiores atingidos pelas consequências sejam culturais, sociais, ambientais do empreendimento a ser construído.

SUMÁRIO



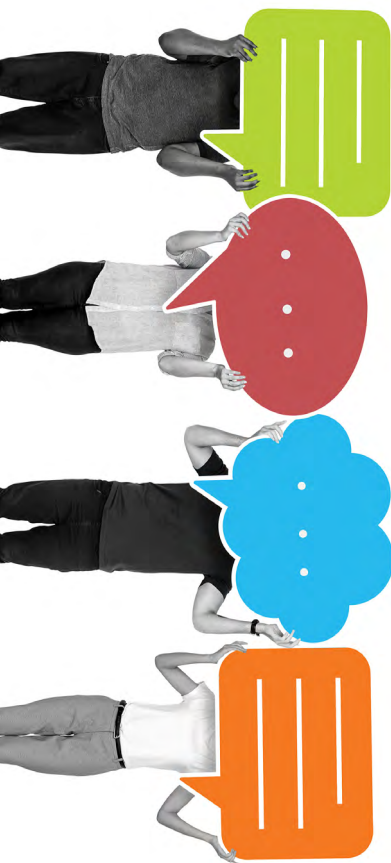
Segundo Zhouiri e Oliveira (2007), para possibilitar o implemento desses empreendimentos, é necessária a realocação de milhões de indivíduos para outras localidades, e/ou receber compensações financeiras pelas perdas materiais. No entanto, muitas vezes, as famílias a serem reassentadas não estão organizadas e preparadas para fazer parte dos processos de negociações com os empreendedores, o que acaba tornando-os suscetíveis a impactos e riscos provenientes da forçada migração, que resulta em consequências para a sua reestruturação e retomada de suas atividades socioculturais, econômicas e ambientais ao seu novo destino.

No caso dos ex-moradores da “Velha” Mutum não é diferente. Em relato para o trabalho de Stolerma (2014, p.82), Nádia, ex-moradora do antigo distrito, no ano de 2012, relatou a sua insatisfação a respeito à ESBR após a sua realocação dizendo:

[...] o pessoal que era do Mutum mesmo, que morava aqui, já tá todo mundo indo embora. Que ninguém tem condição de morar aqui. Ficar aqui que não tem emprego. Quem vivia da caça, da pesca... não tem como ficar aqui. Também quando a gente foi tirado de lá, que a gente não veio de lá de boa vontade. A gente foi tirado. [...] a obra que eles (a ESBR) mostraram, a maquete nas reunião, era coisa assim de primeiro mundo. Eles diziam não, vamos fazer curso, vamos dar curso para aquelas pessoas. E vai ter a horta comunitária. Que quem já planta vai poder plantar e vender suas verduras e vamos ter curso disso e curso daquilo, pros jovens. E vamos ter o centro comunitário. A gente acreditou e foi aí o nosso erro. Quando a gente acordou, já era tarde.

De acordo com Stolerma (2014), as condições físicas garantidas pela ESBR não demonstram efetividade para tornar Nova Mutum um distrito habitável para quem foi realocado, pois a vivência das famílias não teve relevância neste processo. Isto pode ser facilmente identificado com uma simples visita para conhecimento da localidade ou até mesmo pelo rompimento da relação do homem com o rio, sua principal fonte de renda e de subsistência era direta com o rio Madeira.

SUMÁRIO



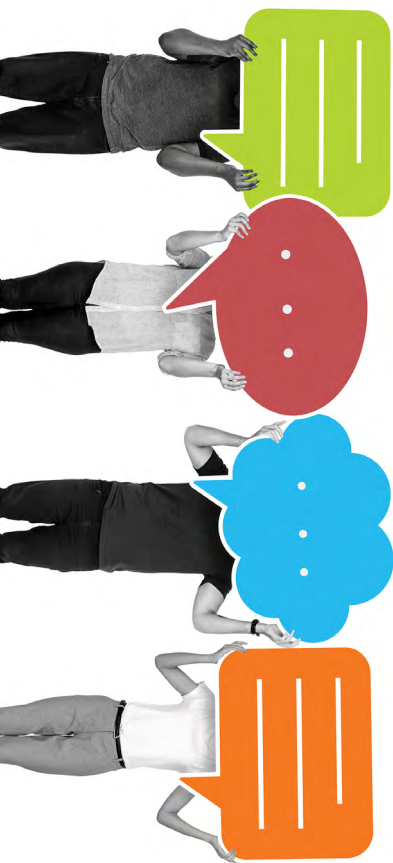
Além de não terem fonte de renda, o custo da tarifa de energia é muito alto, ao que o site APUBLICA (2016) descreve que “É irônico. Os habitantes mais impactados pela construção de uma das maiores usinas do país são obrigados a pagar uma das taxas de luz mais caras. Além de R\$ 19 por mês pela iluminação pública”.

Muitos de seus antigos moradores se beneficiaram com o remanejamento para o distrito que até então era um projeto e sua realização era especialmente para receber esses atingidos pelo alagamento decorrente da construção de hidrelétrica no rio Madeira. Contudo, o que pode ser observado em visita recente é que, os moradores não são os principais beneficiados desse projeto urbanístico.

Barroso (2015) evidenciou que a empresa Energia Sustentável do Brasil - ESBR justificou que a criação de Nova Mutum Paraná foi uma resposta ao Programa de Reassentamento das Populações Atingidas que visou especialmente a atender as famílias de Mutum Paraná que foram atingidas pelo alagamento, mas que não levaram em consideração as características tradicionais culturais, econômicas, sociais e políticas, o que gerou desagrado na maior parte dos moradores que aceitaram ir para o novo distrito. Entretanto, este projeto urbanístico não abriga somente ex-moradores, mas também funcionários que trabalham na UHE de Jirau.

Em relato dado ao site APUBLICA (2016), o ex-morador de Nova Mutum, Rovaldo Herculino Batista, descreveu Nova Mutum Paraná sob sua perspectiva: “As casas são muito bonitas, mas e a nossa existência? [...] Não adianta fazer a cidade maravilhosa, a Nova Jerusalém, se você tira a pessoa do seu lugar, onde tem seu trabalho e vida. Como vamos ganhar dinheiro?”. O senhor Rovaldo vendeu sua casa no novo distrito devido à falta de fonte de renda, podendo ser identificado que, de certo modo, não se preocuparam com as atividades essenciais tradicionais que os ex-moradores da Velha Mutum exerciam como a pesca e a caça.

SUMÁRIO



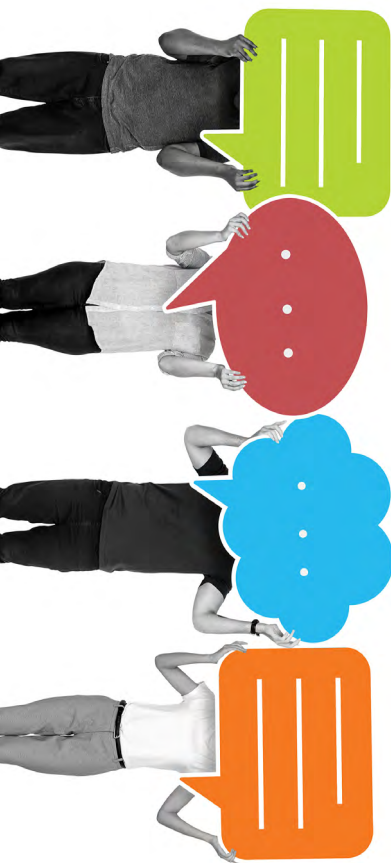
Uma das pessoas com quem conversamos na feira, G. N.B., um senhor de 82, anos deu a seguinte declaração:

Eles prometeram que o pessoal remanejado ia pra uma área de terra boa, terra de agricultura, que nem como a gente tava na beira do rio e aí botaram nessa área aqui sucateada, isso já foi usado muito desde dos antigos seringais a mata já foi derrubada e se renovou de novo, de todo jeito é como se diz né, porque por incrível que pareça o povo não acredita, pode não acreditar, mas lá na beira do rio, na mata mesmo, a gente dormia na rede, tinha uns pouco e aqui não tem jeito não, tomaram a área deles e eles subiram pra cá.

Ele explicou que, durante toda sua vida, cultivou a terra juntamente com toda a família, no entanto, a localização em que foi construída Nova Mutum inviabiliza o cultivo de hortas e similares, nas palavras do entrevistado, trata-se de uma terra “cozida”, infértil. O entrevistado afirmou que insiste na atividade e, com isso, produz alguns alimentos que são vendidos na feira local, a qual visitamos em uma das idas do grupo até o distrito. Um outro ponto destacado é a presença de pernilongos, mosquitos que é atribuída às mudanças ambientais pós-construção da usina.

Na visita realizada, ainda foi observado que apesar de ser um local que abriga realocados da antiga Mutum, vazias são as ruas deste distrito, podendo até ser comparada a uma cidade “fantasma”. Não há movimento algum tanto no centro onde residem os funcionários da ESBR quanto na periferia, onde residem os moradores que receberam casas. A estes dois grupos soma-se o mais recente, a invasão das casas ociosas que, segundo nos explicou o entrevistado A. G. J., ocorreu nas casas que ali foram construídas pela empresa Camargo Correa que, ao encerrar atividades, solicitou que os funcionários entregassem as casas, mas, antes do prazo final estabelecido, as mais diferentes pessoas invadiram as casas que já tinham sido entregues. Como o entrevistado ainda não havia entregado a casa, ali permaneceu: “Na semana que eu tinha pra sair, invadiram as casas, aí, como eu já tava em uma, nessa fiquei logo”.

SUMÁRIO



De acordo com A. G. J., algumas pessoas se sentiram atraídas pela moradia, pessoas de Jaci-Paraná, de Porto Velho, até mesmo de outros estados foram para Nova Mutum, no entanto, ali, as condições de vida são difíceis e caras, o que fez com que algumas pessoas abandonassem as casas ocupadas. De acordo com A.:

Quem mora aqui na Nova Mutum e não tiver um emprego tem nem condições de manter, porque a energia aqui é super cara. Aqui, com um ar-condicionado em um quarto desses, tu vai pagar 400 reais de energia, 280, 200 e pouco. Aí a pessoa que não tem emprego, como vai manter esta energia?

[...]

Aqui em Nova Mutum eu vejo o seguinte: se tu não tiver um emprego na usina, aí tu não consegue viver desse jeito. As coisas super caras, a energia é cara, o alimento aqui, a condição de vida é muito alta. Se não tiver um emprego, você não consegue sobreviver.

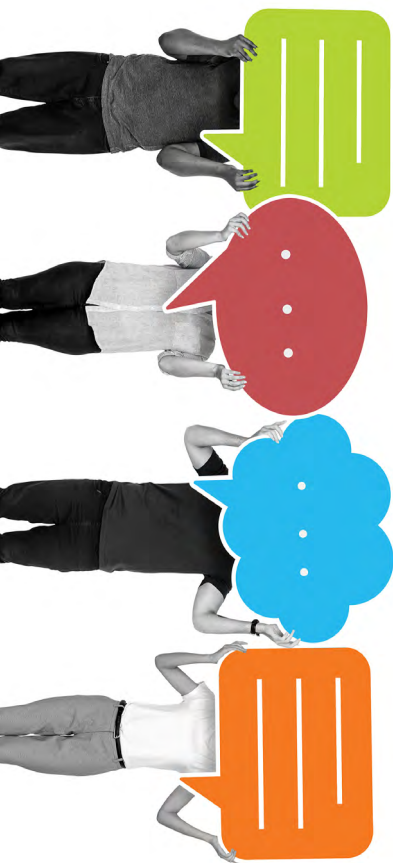
[...]

Só quem trabalha na usina, ou quem tem uma renda, um aposentado ou alguma coisa assim para se manter. Porque emprego aqui, tu vê, que aqui não tem uma fábrica [...] renda mesmo é só a usina e pronto. Não tem outra renda.

Nas palavras do entrevistado, desenha-se o cenário da realidade de Nova Mutum, custo alto de vida e ausência de empregos formais. Houve mudança para a uma cidade calçada, organizada, com posto de saúde, com energia elétrica, no entanto, a mudança não previa um novo estilo de vida, novas maneiras de obter renda, opções de sobrevivência no novo local.

Descobertas as três categorias de moradores em Nova Mutum-Paraná, inevitável não pensar nos estudos de Norbert Elias e John Scotson (2000). A realidade é diferente, as descobertas também, no entanto, os lugares ocupados por cada grupo na cidade nova impactam a vida daquelas pessoas em opções de lazer, qualidade de vida, acesso a alguns serviços.

SUMÁRIO



Além disso, a proposta dos autores nos faz pensar a cidade como mais do que um espaço construído, mas como um espaço do qual se apropriam diferentes grupos sociais em dinâmica. Ocupar a cidade é algo complexo e a dinâmica entre os atores sociais no espaço urbano também apresenta complexidades. Embora com um nível menor de inserção na realidade local do que o fez o sociólogo alemão quando de sua pesquisa, também buscamos conhecer o deslocamento da população para além dos documentos e estudos técnicos.

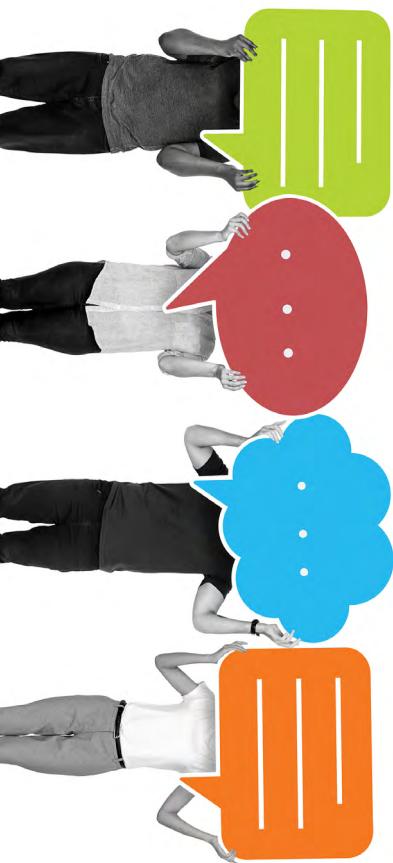
Foi nas narrativas do ex-moradores da Velha Mutum – estabelecidos – e também dos recém-chegados – *outsiders* – que buscamos compreender a dinâmica de coocupação por diferentes grupos daquele espaço planejado. E, nesse sentido, importante dizer que as diferenças entre os grupos ouvidos diz mais respeito às vivências de cada um naquele espaço do que à estigmatização de um grupo por outro, como detectado por Elias e Scotson.

Considerações finais

Inquietou o pensamento de Heidegger a preocupação com o “ser”. Inquietaram os estudos desenvolvidos a partir do projeto, o “ser na Amazônia” e, para além disso, o “ser” numa Amazônia recortada pelos projetos de desenvolvimento que se sucederam na região, desembocando no mais recente deles, a construção de usinas hidrelétricas no rio Madeira.

A construção das usinas não ocorreu sem deixar muitos rastros, marcas, traumas, dentre eles, o deslocamento de toda uma população, em parte ribeirinha, que foi forçada a migrar para um novo local de moradia dado o alagamento do lago de Jirau. Estudar os impactos dos projetos desenvolvimentistas na população local

SUMÁRIO



mostra-se algo valioso e significativo considerando a mudança brusca do cenário e de tudo o que era conhecido naquele local.

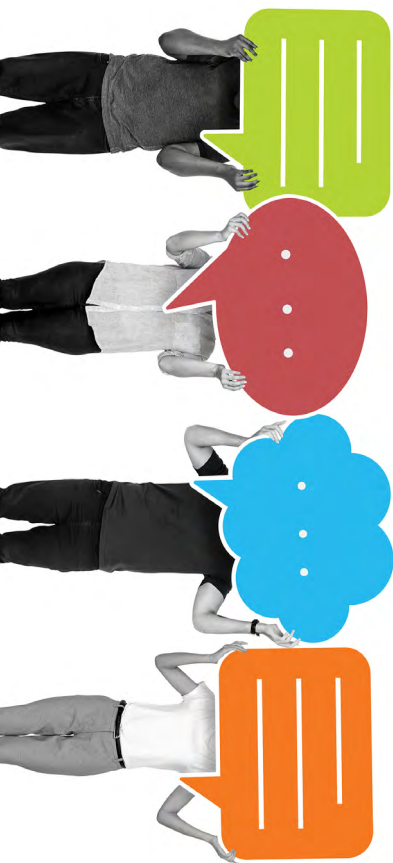
Compreender as sutilezas do processo de deslocamento permitiu uma leitura mais ampla e sensível do fenômeno estudado. O desenvolvimento desta pesquisa mostrou-se viável do ponto de vista acadêmico ao permitir contribuir com a ampliação do conhecimento acerca do assunto, favorecendo a compreensão dos impactos sociais sofridos pela população amazônica de Mutum-Paraná.

O que inquieta neste processo de migração são as consequências deste deslocamento junto com o processo de adaptação, ou não adaptação, dessas famílias. Pode-se observar, após as leituras e visita ao local, que os mais beneficiados com a construção da Nova Mutum Paraná foram os funcionários da ESBR e não as famílias da antiga Mutum, devido ao reassentamento desses últimos serem nos arredores do distrito.

Alguns moradores foram deslocados da Velha Mutum Paraná para a nova localidade devido à “propaganda” que a ESBR fez. Outros, por motivo pessoal, como a necessidade de seus filhos frequentarem escola de nível médio, não levando em consideração o rompimento de sua relação com o rio, que a princípio era a principal fonte de renda das famílias.

Um distrito planejado, organizado e, no entanto, “fantasma”. Ruas vazias, mas não abandonadas, órgão público abandonado, com população composta de moradores reassentados, funcionários do consórcio ESBR e ocupantes irregulares das casas deixadas por uma construtora.

SUMÁRIO



Referências

APUBLICA, 2016. *Vidas em trânsito 2*. Disponível em <<https://www.apublica.org/amazoniapublica/madeira/vidas-em-transito-2/>>. Acesso em 27 de abril de 2016.

BARROSO, M. M. *Nova Mutum Paraná: uma Company Town ou uma vila para remanejados?* Dissertação (Mestrado em Geografia). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

DERRIDA, J. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

EOCA - Ecologia e Ação. *Hidrelétricas no rio Madeira*. 2018. Disponível em <http://riosvivos.org.br/a/Canal/Hidreletricas+no+rio+Madeira/536>. Acesso em 28 de abril de 2018.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: *Cadernos de Tradução*. n. 2. 1997.

HOJE RONDÔNIA, 2011. *Nova Mutum: a construção da cidade dos sonhos*. Disponível em <<http://hojerondonia.com/rondonia-nova-mutum-a-construcao-da-cidade-dos-sonhos/>>. Acesso em 27 de abril de 2018.

KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

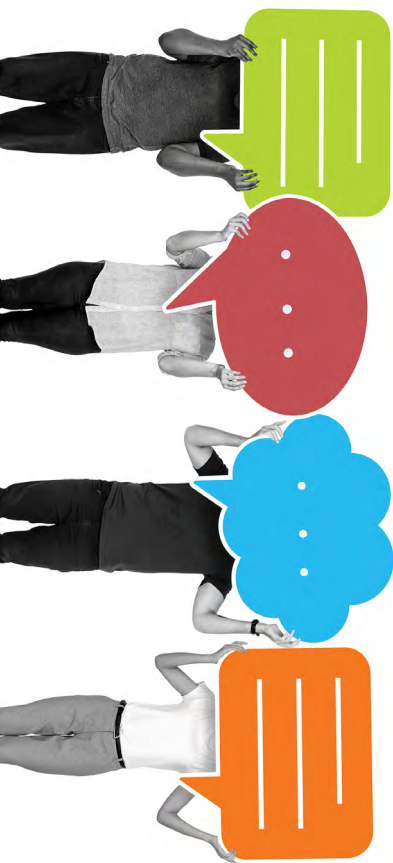
MAGALHÃES, S. C. G. *Estudo dos Impactos sociais e ambientais decorrentes dos projetos hidrelétricos de Jirau e Santo Antônio - Reflexões preliminares*. Artigo. Universidade Federal de Rondônia, no curso de mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, como requisito avaliativo na disciplina de Políticas Públicas e Meio Ambiente. Porto Velho, 2006.

STORLEMAN, P. *Nova-Mutum: A recriação do lugar discursos na implementação da UHE – Jirau*. Porto Velho, 2014.

TOCANTINS, L. *O rio comanda a vida*. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1973.

ZHOURI, A.; OLIVEIRA, R. Desenvolvimento, conflitos sociais e violência no Brasil rural: o caso das usinas hidrelétricas. In: *Ambiente e Sociedade*, v.10, 2007.

SUMÁRIO



18

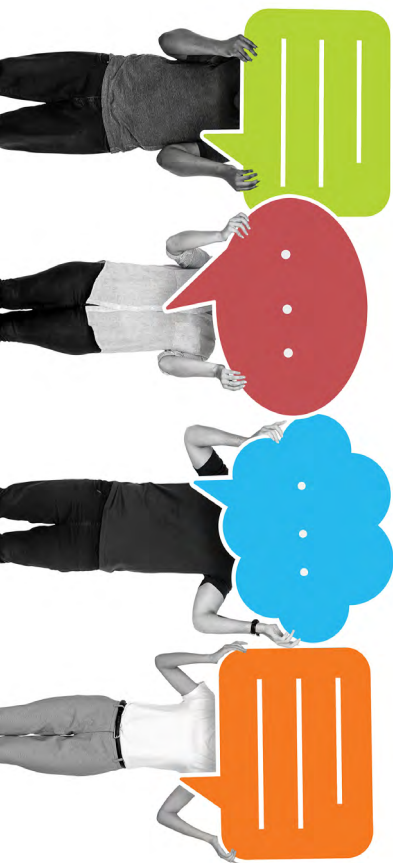
Manoel Silva e Souza
Marilda da Silva e Souza
Merian Oliveira Arruda

A INTERSETORIALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO E APLICABILIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: uma análise do contexto educacional no município de Alta Floresta (MT)

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.000.350-373



SUMÁRIO



Resumo: O presente artigo desenvolve algumas reflexões acerca da intersetorialidade e da interdisciplinaridade nas políticas públicas na educação, com o objetivo específico de compreender e analisar como são desenvolvidas e aplicadas as políticas públicas dessa natureza no município de Alta Floresta (MT). No contexto educacional brasileiro, muitas cidades encontram-se em processo de desenvolvimento e adaptação para atuarem frente à diversidade de demandas que atingem o sistema educacional, constituindo muitos desafios ao processo de efetivação das suas demandas. Para a concretização do presente estudo, adotou-se uma metodologia de pesquisa exploratória, caracterizando-se a sua abordagem como qualitativa, subsidiada por pesquisas de caráter bibliográfico e documental sobre o tema em questão. Nessa perspectiva, propõe-se a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a intersetorialidade e a interdisciplinaridade no âmbito da política educacional no referido município, buscando identificar como são desenvolvidas e efetivadas as políticas públicas para atingir uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial nas escolas.

Palavras-chave: Intersetorialidade. Interdisciplinaridade. Políticas Públicas de Educação. Alta Floresta (MT).

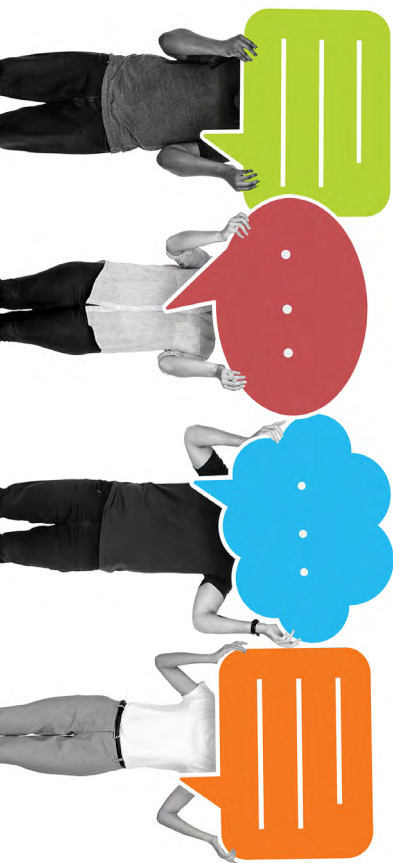
Introdução

O presente artigo aborda a intersetorialidade e a interdisciplinaridade nas políticas públicas de educação no município de Alta Floresta (MT), tendo por objetivo central identificar as especificidades das políticas educacionais, bem como os desafios e possibilidades dos profissionais frente ao desenvolvimento do trabalho intersetorial e interdisciplinar no ambiente escolar, buscando um maior esclarecimento para a sociedade de forma geral.

No contexto da sociedade brasileira e no âmbito das políticas públicas, principalmente na educação, muitas cidades encontram-se em processo de desenvolvimento e adaptação para atuar diante da diversidade de demandas que atingem o sistema educacional, constituindo-se muitos desafios no processo de efetivação das políticas educacionais. Entre tais desafios, destaca-se o despreparo de profissionais para desenvolver o trabalho intersetorial e interdisciplinar no ambiente escolar, e a dificuldade enfrentada neste processo, levando em conta que tais categorias a ser desempenhadas na efetivação das políticas, necessitam ser executadas em sua totalidade considerando as diversas áreas de conhecimento, e os diversos setores sociais que dão ênfase ao desenvolvimento do sistema educacional.

Com base nos questionamentos levantados referentes à intersetorialidade e à interdisciplinaridade no âmbito da política educacional, foi realizada a escolha do tema em questão. Nesta perspectiva, propõe-se a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a intersetorialidade e a interdisciplinaridade no âmbito da política educacional no município de Alta Floresta - MT, evidenciando identificar como são desenvolvidas e efetivadas as políticas públicas por meio dos trabalhos interdisciplinares, e intersetoriais nas escolas.

SUMÁRIO



O presente Estudo está organizado em três seções. Na primeira seção, realizamos uma breve conceitualização sobre a intersetorialidade e a interdisciplinaridade, identificando-as de modo a compreender melhor a necessidade e importância destas no processo de desenvolvimento e efetivação das políticas públicas, tanto no contexto escolar quanto para os demais setores da sociedade.

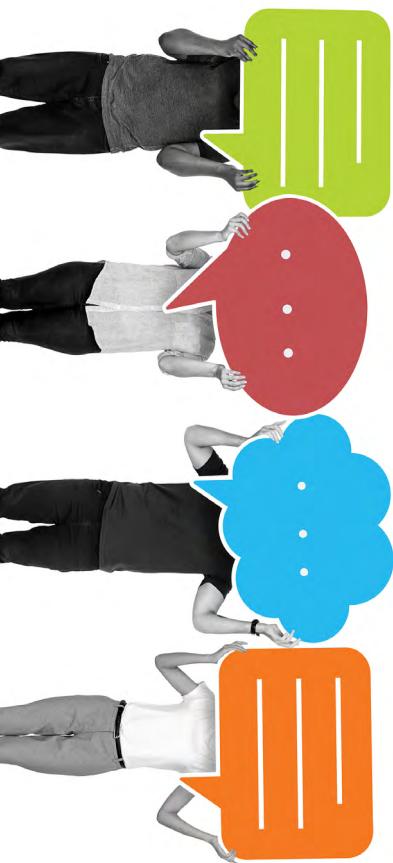
Na segunda seção, buscamos trazer uma breve contextualização histórica sobre a Política de Educação no Brasil, buscando aprofundar um pouco mais o assunto, de modo a compreender todo o processo que perpassa o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, afim de identificar os limites e possibilidades no âmbito da efetivação das políticas públicas no ambiente escolar.

Na terceira e última seção, discorreremos com mais propriedade sobre a intersetorialidade e a interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento e aplicabilidade das políticas públicas no âmbito educacional no município de Alta Floresta - MT, evidenciando analisar de forma crítica e reflexiva o assunto abordado, de modo a identificar os desafios e possibilidades vivenciados pelos profissionais que atuam no âmbito do sistema educacional.

Dentre os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do artigo, adotou-se o método de natureza exploratória de abordagem qualitativa através de pesquisas bibliográficas realizadas em livros e artigos, tendo por finalidade analisar e compreender aspectos relativos à intersetorialidade e à interdisciplinaridade no processo de desenvolvimento e aplicabilidade das políticas públicas no contexto educacional, focando na realidade vivenciada no município de Alta Floresta - MT.

Sendo assim, esse estudo se beneficia da perspectiva de obras de diversos autores, buscando agregar essa diversidade

SUMÁRIO



de elementos em um processo reflexivo que possa, ainda que de maneira modesta, contribuir para compreensão desta complexa temática e que possa também contribuir como fonte de outras pesquisas. Dentre os autores que dão base aos fundamentos teóricos presentes no estudo, destacam-se: Anção (2008); Bittencourt (2017); Bruno (2006); Junqueira (2004); Morin (2005); Thiesen (2008); Warschauer; Carvalho (2014).

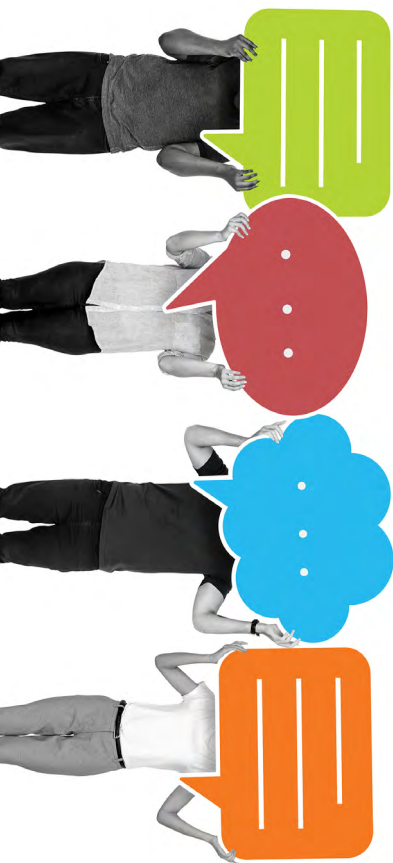
Intersetorialidade e interdisciplinaridade: breve conceitualização

Compreender a intersectorialidade e a interdisciplinaridade no contexto das políticas públicas, mais precisamente no setor educacional, produz a necessidade de delimitar esses conceitos enquanto ferramentas de gestão organizacional, gestão de produção e de distribuição de conhecimentos, contextualizando-os e identificando suas potencialidades e suas limitações tanto no âmbito da teoria, quanto na prática.

Em uma definição clara e sucinta de intersectorialidade, Warschauer e Carvalho (2014, p. 193) afirmam que “a intersectorialidade é a articulação entre sujeitos de diversos setores, com diferentes saberes e poderes, com vistas a enfrentar problemas complexos”. Trazendo essa definição para o campo da educação, podemos traduzi-la como uma forma articulada de trabalho com vistas a apresentar soluções para os problemas complexos enfrentados nesse campo em relação à produção de efeitos mais significativos no desempenho da população escolar.

Portanto, mais do que um conceito, a palavra intersectorialidade se refere à necessidade de construção de uma prática social gerada a partir da insatisfação com as respostas que o setor educacional traz aos novos problemas demandados pelas

S U M Á R I O



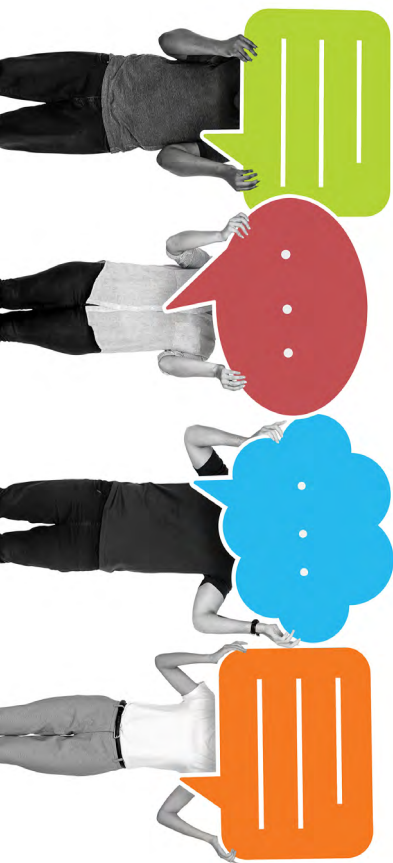
mudanças profundas da sociedade atual. O desenvolvimento de uma perspectiva intersetorial se apresenta como um desafio gigantesco para a educação, uma vez que as novas formas de organização confrontam-se com as formas tradicionais e arcaicas de gestão e de distribuição de conhecimento no campo escolar.

É notório que, num processo de desenvolvimento e aplicação das políticas públicas enquanto processo de efetivação de direitos sociais, o termo intersetorialidade encontra-se interligado ao da interdisciplinaridade, dando ênfase a uma relação integrada e articulada que versa sobre um objetivo comum, almejando a melhoria da qualidade de vida e a garantia de acesso da sociedade aos direitos.

Dada a complexidade dos problemas sociais que se apresentam no interior da sociedade contemporânea, principalmente no contexto educacional, surge então a necessidade de reorganização das políticas públicas, numa perspectiva de ampliação e efetivação destas, dando ênfase a ações intersetoriais que priorizassem a coletividade no aperfeiçoamento da qualidade educacional e a melhoria da qualidade de vida da sociedade. No Brasil, esse processo tem um desenvolvimento similar aos de outras sociedades, produzindo-se, portanto, necessidades semelhantes.

Nesta perspectiva, o termo intersetorialidade é introduzido no contexto das políticas públicas como uma ferramenta de gestão que pretende apresentar novas estratégias para a solução dos problemas sociais, propondo projetos e ações que viabilizem canais de interação entre a sociedade e o governo sob um objetivo integrado, numa perspectiva de atribuir a coletividade e a articulação entre o conhecimento e a experiência como mecanismos básicos que dão eficiência ao processo de desenvolvimento social.

SUMÁRIO



A intersectorialidade incorpora a ideia de integração, de território, de equidade, enfim dos direitos sociais; é uma nova maneira de abordar os problemas sociais. Cada política social encaminha a seu modo uma solução, sem considerar o cidadão na sua totalidade e nem a ação das outras políticas sociais, que também estão buscando a melhoria da qualidade de vida (JUNQUEIRA, 2004, p. 27).

No entanto, é considerada no âmbito das políticas públicas um dos princípios inovadores na garantia dos direitos sociais, que atua considerando o território como espaço de sua efetivação a partir do trabalho intersectorial e interdisciplinar envolvendo diversos setores e áreas de conhecimento que fundamentam as políticas de saúde, assistência e educação.

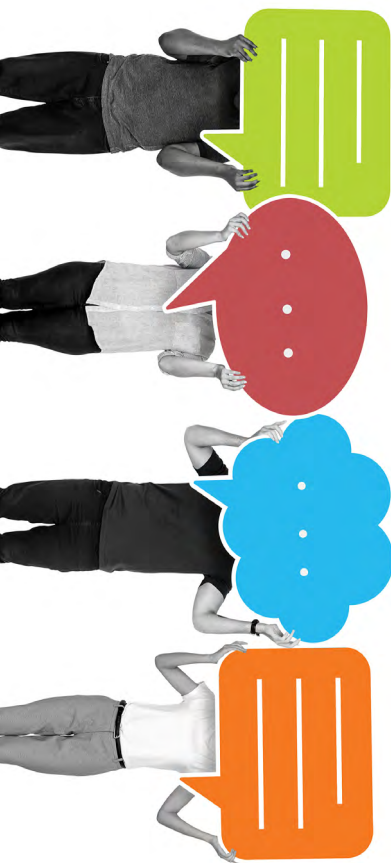
Na atualidade, um dos maiores desafios das políticas públicas de educação é assegurar o desenvolvimento de ações que garantam maiores oportunidades educacionais para as camadas populares, principalmente àquelas que se encontram distantes das instituições de ensino. Em função disso,

[...] levar a cabo um programa intersectorial, em tempos de incerteza, consiste na construção de recursos de poder e legitimidade, uma vez que será exigido algum grau de inovação do ponto de vista da gestão de cada agente institucional envolvido. A intersectorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009, p. 25)

Sobretudo, a intersectorialidade possui fundamental importância para o processo de desenvolvimento das políticas públicas, principalmente no ambiente educacional, pois “[...] se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se”. (MEC/SECAD, 2009, p. 25).

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade, este tem sido tratado fundamentalmente sob dois grandes enfoques: o

SUMÁRIO



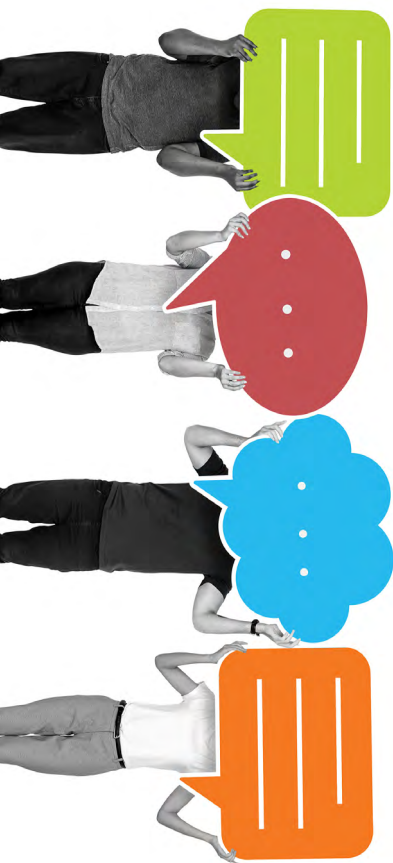
epistemológico e o pedagógico. Quando se trata da epistemologia, ou seja, do estudo das formas de produção de conhecimento, a interdisciplinaridade tem sido apresentada como uma necessidade para a superação de uma produção de conhecimento cada vez mais especializada e fragmentada na modernidade. Discute-se também a superação da dicotomia sujeito-objeto que tem dominado a produção do conhecimento científico moderno, pretendendo-se alcançar uma forma holística de conhecimento. Por outro lado, quando se trata da área pedagógica – isto é, das formas de apropriação, distribuição e/ou socialização do conhecimento socialmente produzido –, o que está em questão é o isolamento das disciplinas que compõem o currículo escolar.

Thiesen (2008) afirma que estes dois enfoques, o epistemológico e o pedagógico, devem ser vistos como complementares,

A necessidade da interdisciplinaridade na produção e na socialização do conhecimento no campo educativo vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. De modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência (THIESEN, 2008, p. 545).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como um ponto de interligação entre a produção social do conhecimento e a sua difusão, transferência e socialização entre os distintos segmentos sociais. Ou seja, vem com o intuito de resolver os problemas sociais relacionados às formas de produção e de distribuição do conhecimento, fazendo uma ligação contínua entre as diversas áreas do saber.

SUMÁRIO



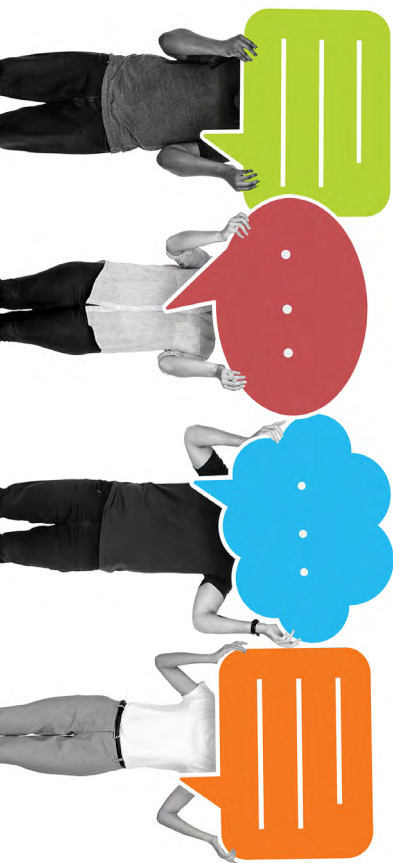
O setor educacional é, em sua especificidade e complexidade, um dos que mais sentem a necessidade dessa conexão de saberes e experiências, além da sua natural necessidade da interconexão das disciplinas ou áreas de conhecimento que pertencem aos seus programas e currículos.

Edgar Morin (2005), um dos principais autores que teorizam sobre a interdisciplinaridade, afirma que, com ela, trata-se de reformar o pensamento na busca pela complexidade e, nesse sentido, como modo de pensar, originando-se daí múltiplas implicações. Entretanto, a interdisciplinaridade no contexto escolar, de acordo com as disposições estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Conforme pode-se notar, a interdisciplinaridade, é literalmente um princípio inovador que atua no âmbito das políticas públicas, como um instrumento que abrange diferentes categorias de conhecimento, para interagir com os demais setores sociais, a fim de responder e dar possíveis soluções a problemas sociais emergentes na sociedade. Entretanto, para desenvolver e efetivar o trabalho em qualquer área por meio da intersetorialidade e da interdisciplinaridade é necessário o reconhecimento do território e das demandas que se apresentam em seu interior, de modo que possa ser preparado o plano de ação que será posto em prática pelos profissionais em prol de efetivar o acesso e garantia da população aos direitos sociais.

SUMÁRIO



A política pública da educação no Brasil: breve contextualização histórica

O Sistema Educacional no Brasil passou a ganhar corpo e base estrutural a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Conhecida como “Constituição Cidadã”, a Carta constitucional representou a conquista de direitos sociais no país, sendo que, a partir desta houve uma ampliação das políticas públicas visando a garantia de direitos especialmente nas áreas de educação e saúde, especialmente da população mais pobre. Conforme o artigo 6º da Constituição Federal.

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 (BRASIL, 2015a, p. 11).

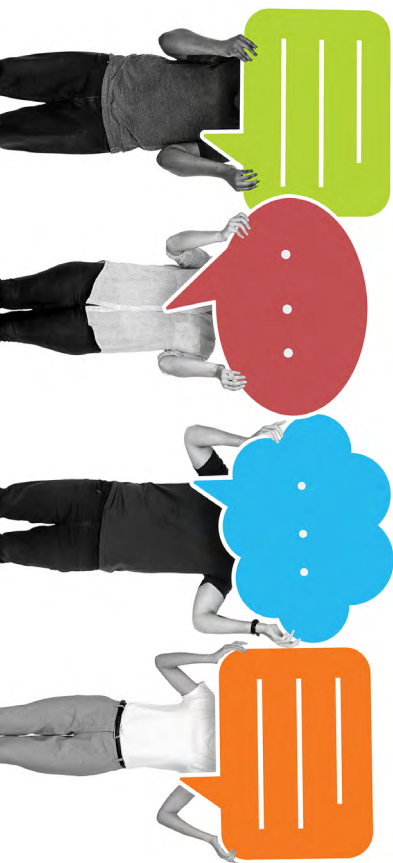
Em função disso é possível notar que as Políticas Públicas no Brasil, foram desenvolvidas sob ideais de uma sociedade igualitária de direitos, na qual os cidadãos possuem direitos iguais perante a lei, independente das condições em que os mesmos se encontrem.

No que se refere à educação, a Constituição a assegura como dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento integral da pessoa, o preparo para o trabalho e o exercício da cidadania. A sociedade em geral é definida como colaboradora nesse processo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada como a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2015a, p. 63).

Sobretudo, pode-se dizer que a educação representa uma categoria de fundamental importância para o ser humano, sendo considerada uma das bases que dão estrutura e efetividade ao desenvolvimento social, sendo um bem comum que é transmitido

SUMÁRIO



de uma geração para a outra por meio das instituições de ensino e das heranças familiares de pais para filhos.

A política educacional no Brasil é orientada pelo Plano Nacional de Educação (Lei Federal 13.005/14), cuja meta é a universalização do ensino e a materialização da educação de qualidade no contexto da sociedade brasileira, firmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) inscrita na Lei 9394/96 e no Plano Nacional de Educação (PNE) sob a perspectiva de implementar metas que evidenciem o financiamento e a gestão dos sistemas educacionais brasileiros.

Pode-se dizer que o conjunto de projetos, estratégias e ações que compõem o Plano Nacional de Educação está definido em termos dos conceitos de intersectorialidade e interdisciplinaridade, uma vez que sua efetivação depende de uma articulação entre todos os setores e atores envolvidos no processo, ainda que se considere as particularidades de cada área. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988, no âmbito do artigo 208 nos incisos I a VII, dispõe:

Art.208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº14/96, EC nº53/2006 e EC nº59/2009)

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;

II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;

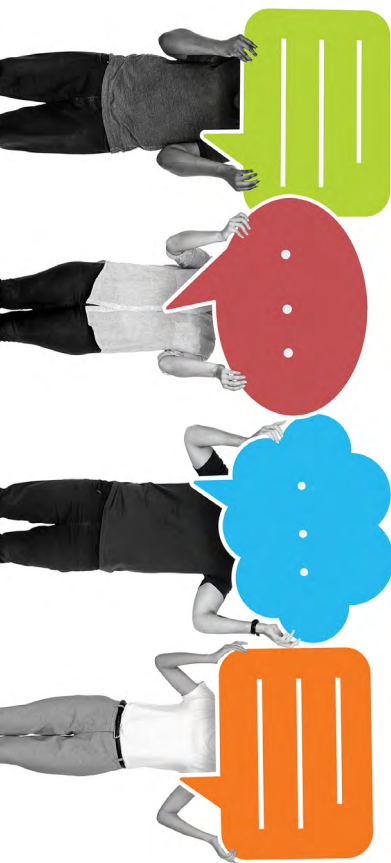
III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – Educação infantil, em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

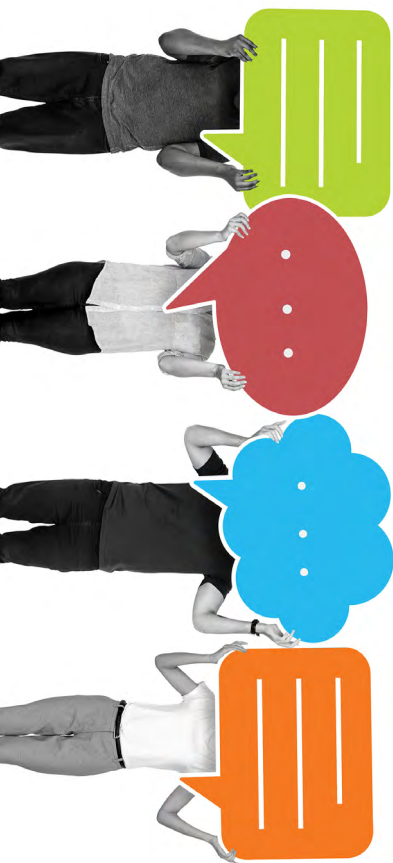
SUMÁRIO



VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2015a, p. 63).

Entretanto, ao Estado enquanto agente mediador no interior da sociedade cabe o papel de promover o acesso da população aos direitos de educação, fiscalizando, incentivando e executando planos e ações que promovam o equilíbrio no desenvolvimento educacional do país, produzindo e diversificando mecanismos que garantam objetividade e articulação nos trabalhos intersetoriais e interdisciplinares.

SUMÁRIO



O desenvolvimento e a aplicabilidade das políticas públicas na educação

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, procurando garantir direitos relacionados aos cuidados familiares, à saúde e à educação das crianças e adolescentes, foi elaborado, discutido e aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a perspectiva de contribuir para a autonomia destes enquanto cidadãos, enfatizando que se encontram em fase de desenvolvimento, devendo portanto, ser respeitados em seus direitos e dignidade. Sendo assim, nas disposições preliminares firmadas na Lei 8.069/1990.

Art. 3. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2005, p. 19).

Contudo, conforme se pode notar, o Estatuto da Criança e do Adolescente além de atribuir relativamente prioridades no âmbito

de proteção integral para a criança e ao adolescente, estabelece condições de medidas de proteção a serem desenvolvidas por órgãos governamentais, e não-governamentais, públicos e privados, envolvendo também a sociedade civil.

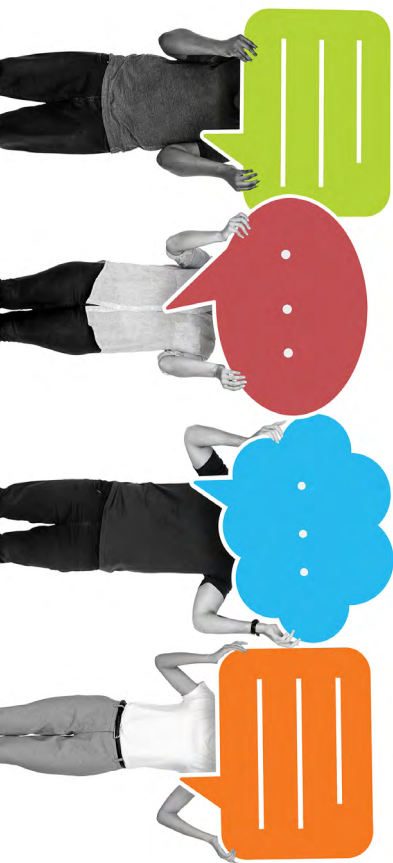
A Política Nacional de Educação, estabelece níveis de ensino a serem trabalhados por todas as unidades educacionais, de forma uniforme e integrada, no intuito de garantir o acesso da população a uma educação mais completa, buscando fazer com a mesma possa interagir com os demais atores sociais, de modo a integrar a construção de uma gestão participativa na qual a articulação entre as políticas públicas e as diferentes áreas de conhecimento sejam constantemente voltadas a um objetivo comum e de fundamental importância para o desenvolvimento social, econômico e cultural.

Consoante esta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 estabelece a autonomia decisória dos municípios no que se refere à implantação e consolidação de recursos e programas que objetivem melhorar a qualidade de vida da população. Segundo disposto nos artigos da Carta Maior, os municípios possuem, dentre suas competências, mapear as necessidades da população local, buscando os recursos necessários para atender à demanda de todos os setores sociais que dele dependem. Nesse sentido, a colaboração dos entes federativos torna-se um dos eixos centrais no sistema de financiamento e no desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros, conforme determina o artigo 211, § 1º, do texto constitucional, cabendo à União uma função redistributiva em termos de alocação de recursos.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva,

SUMÁRIO



de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 2015a, p. 64)

Com base nos aspectos acima apresentados, merecem destaque outras referências constitucionais ao papel das entidades federativas no que se refere à responsabilidade pela educação e às políticas de colaboração. O artigo 5º, em seus parágrafos 2, 3, 4º e 5º, assim determina,

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

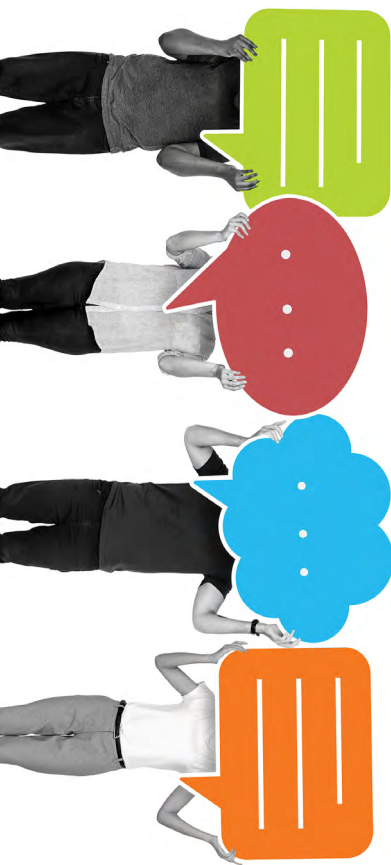
§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2015a, p. 64)

Conforme se pode observar nos trechos acima descritos, o texto constitucional se refere à responsabilidade de organização determinada para os entes federativos em relação aos sistemas educacionais, na perspectiva de garantir o desenvolvimento destes com qualidade e efetividade no âmbito da legislação vigente.

Nessa perspectiva, a Lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1961), já estabelecia a competência de incentivar às instituições de ensino no planejamento de seus projetos políticos pedagógicos, sob o intuito de fornecer ao educando uma formação com mais qualidade, por meio de trabalhos interdisciplinares e intersetoriais. Também a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que redefiniu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, orienta-se nessa direção. Neste sentido, as Diretrizes

SUMÁRIO



Nacionais de Educação, sob a perspectiva de uma educação integrada oriunda da atuação intersetorial e interdisciplinar,

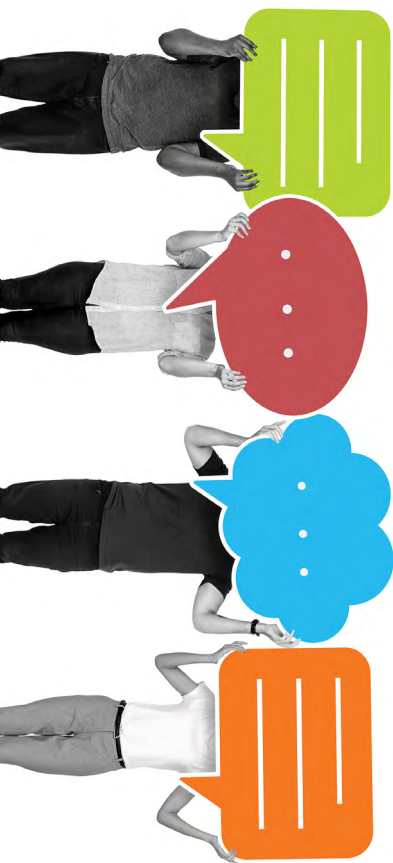
[...] recomendam a colaboração entre a União, Estados e Municípios para que seja efetivamente exercitado no País o debate de ideias e o processo de decisões acerca de como devem se estruturar os sistemas educacionais e quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos. (BRASIL, 2001 apud BRUNO, 2006, p. 11)

Tendo por base o fundamento constitucional e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente vigente (lei 9.394/96), o Município de Alta Floresta – assim como todos os outros municípios brasileiros – possui autonomia a ofertar educação de qualidade, sendo o mesmo integrante do sistema educacional brasileiro que atua respectivamente no âmbito da Política Nacional de Educação. Quanto ao Porte Populacional, Alta Floresta se enquadra como município de Porte Médio, pois possui atualmente 51.615 habitantes⁴ em uma área de 9. 212,5 km², segundo estimativas do IBGE no ano de 2018.

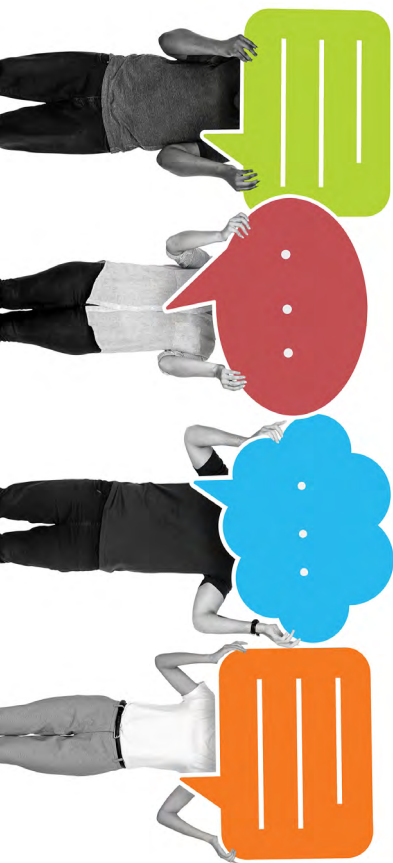
Em termos de bens e serviços destinados a atender às necessidades educacionais e de saúde de sua população, o município de Alta Floresta agrega uma estrutura composta de hospitais, postos de saúde, creches, escolas, universidades, sendo organizados vários desses serviços através de políticas de saúde, educação, assistência social e previdência, possuindo secretarias que visam referenciá-los segundo os parâmetros nacionais estabelecidos na legislação vigente. Quanto à política pública de educação, os programas do município, organizam-se no sentido de ampliar a oferta em função da demanda ascendente imposta pelo crescimento populacional, tendo sido criadas novas unidades de ensino que visam ofertar educação de qualidade e de acordo com o Sistema Educacional Brasileiro.

4.Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/alta-floresta/panorama>. Acesso em 29/11/2018.

SUMÁRIO



SUMÁRIO



Atualmente, o município conta com aproximadamente 25 (vinte e cinco) escolas municipais, 26 (vinte e seis) estaduais, 01(um/a) Escola Pública Federal e 12 (doze) escolas privadas segundo dados estimativos do INEP⁵, no senso educacional 2017 disponibilizados pelo IBGE, sendo estas unidades subordinadas às Secretarias de Educação Municipal e Estadual. Alta Floresta conta também, no âmbito educacional, com a presença de universidades públicas e privadas, escola técnica federal, entre outras.

Assim, considerando a diversidade de fatores que compõem as políticas públicas na gestão municipal em Alta Floresta, principalmente tratando-se da educação em seu processo de aplicabilidade e consolidação enquanto política pública, destacam-se a intersetorialidade e a interdisciplinaridade como categorias de análise no plano municipal de educação desenvolvido pelo município. Pois,

Vivem-se nos municípios brasileiros momentos de intensa busca de superação de demandas de toda ordem, com forte evidência de esforços para materialização dos Planos Municipais de Educação elaborados e aprovados em 2015 em consonância com o Plano Nacional de Educação de 2014. O que se agrava é a inconsistência do suporte financeiro advinda da forte crise que se abateu no Estado brasileiro, comprometendo a expansão gradativa do volume de recursos destinados à educação até ao final da década do PNE, ou seja, 2024 (BITTENCOURT, 2017, p. 39).

A integração do aluno na rede regular de ensino, por meio de ações intersetoriais e interdisciplinares, faz-se necessária para que o mesmo possa desenvolver suas habilidades por meio de processos de interação social com os demais atores sociais, orientados por programas, projetos e políticas educacionais que visem uma vida cidadã, a convivência pacífica e ausente de preconceitos em relação às diferenças, educação de qualidade e atualizada em relação ao

5.Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/alta-floresta/pesquisa/13/0?indicador=5912>. Acesso em 03/12/2018.

conhecimento socialmente produzido, categorizando a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e diferentes categorias sociais de forma integrada.

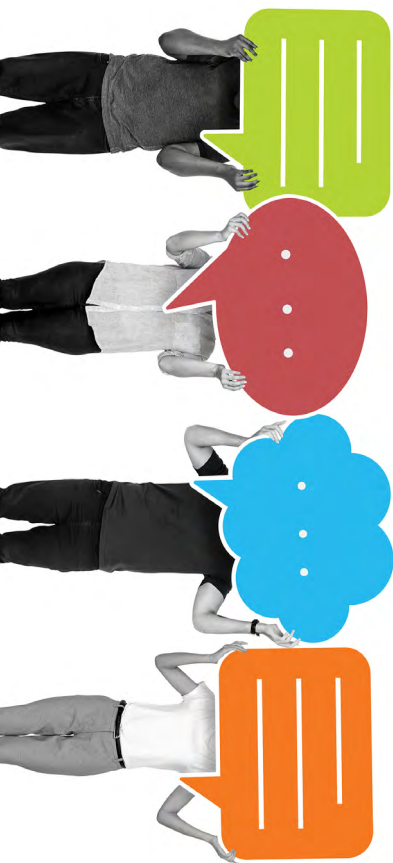
O Plano Municipal de Educação, elaborado em processos de discussão, elaboração e aprovação democráticos, é o documento principal que norteia a política educacional no município de Alta Floresta e sua orientação é voltada para o desenvolvimento de ações intersetoriais e interdisciplinares, visando estimular práticas pedagógicas que dão ênfase à relação teoria e prática no âmbito da Política Educacional. Neste sentido, o Plano Municipal de Educação, visa,

(5.19) Estimular momentos de discussão entre as instituições educacionais locais para contribuir com a institucionalização do programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas relacionando teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte. (BRASIL, 2015b, p. 15)

Assim, é possível observar que tal plano encontra-se estipulado no âmbito da legislação vigente, com foco e centralidade no trabalho interdisciplinar como princípio básico para o desenvolvimento das suas metas. Quanto ao trabalho intersetorial, o PME/2015 enfatiza a importância de ações de interação entre as redes de ensino, incentivando a participação social junto às organizações escolares. Desse modo, segundo o PME de Alta Floresta, cabe ao município:

(5.8) Desenvolver ações abrangendo as redes municipal e estadual de ensino para formação de conselheiros membros dos Conselhos Deliberativos das Escolas (CDCEs) e estimular a participação social, juntos às gestões escolares. (5.9) Adotar medidas que promovam a articulação entre unidades educacionais de Ensino Médio, setores empresariais e organizações sociais para promover a adoção de currículo voltado para a realidade local. (BRASIL, 2015b, p. 12-13)

SUMÁRIO



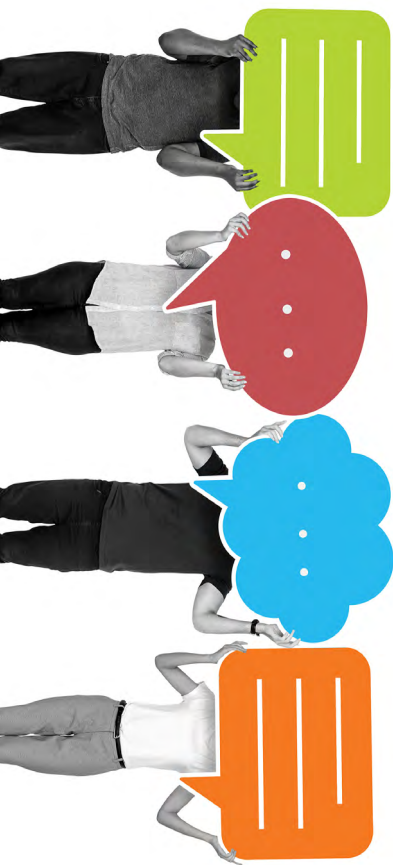
É possível notar, portanto, que o PME de Alta Floresta foi desenvolvido em consonância com o Plano Nacional de Educação, cujos princípios básicos orientadores do desenvolvimento educacional brasileiro requerem perspectivas de intersetorialidade e interdisciplinaridade.

O desenvolvimento de uma perspectiva intersetorial e interdisciplinar no âmbito da política pública de educação no município de Alta Floresta requer, além de um trabalho de planejamento integrado e coordenado entre todos os setores da educação do município, desde o sistema público (que envolve as escolas federais, estaduais e municipais) até o setor privado, sob orientação da gestão municipal. Nesse sentido, considerando os aspectos relativos à prática profissional no âmbito do trabalho intersetorial e interdisciplinar, é enfática a necessidade de pensar uma ideologia de prática profissional integrada, ancorada ao embasamento teórico, de modo a categorizar o fazer profissional. Nesse sentido, também o campo prático e o teórico devem caminhar de forma coordenada.

Diante de uma perspectiva de educação integrada e interdisciplinar, é fundamental o pedagogo ter em mente a convicção de que trabalhar por meio de ações integradas no contexto educacional com base nos parâmetros e normas definidos pelo Plano Nacional de Educação. Este, por exemplo, propõe uma política de educação inclusiva, concebendo que “incluir não é simplesmente colocar alunos com deficiência nas classes regulares. Trata-se de um processo – e, por isso mesmo, lento, de caráter contínuo e transformador – que exige planejamento, recursos, sistematização e acompanhamento” (MORI, 2005, p. 188 apud ANÇÃO, 2008, p. 12).

Neste sentido, o Plano Municipal de Educação de Alta Floresta, visa como uma de suas metas centrais, melhorar a qualidade de ensino da educação básica em todos seus níveis

SUMÁRIO



e modalidades de ensino por meio de ações que estimulem o trabalho intersetorial e interdisciplinar, de modo que as escolas possam atingir as médias estipuladas no plano, conforme é possível observar no quadro abaixo.

Quadro1: Percentual de Médias pretendida conforme o PME, a ser atingidas pelas Escolas referente a qualidade de ensino em todas as modalidades da educação básica

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,4	5,7	6,0	6,5
Anos finais do ensino fundamental	4,4	5,0	5,3	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5.2

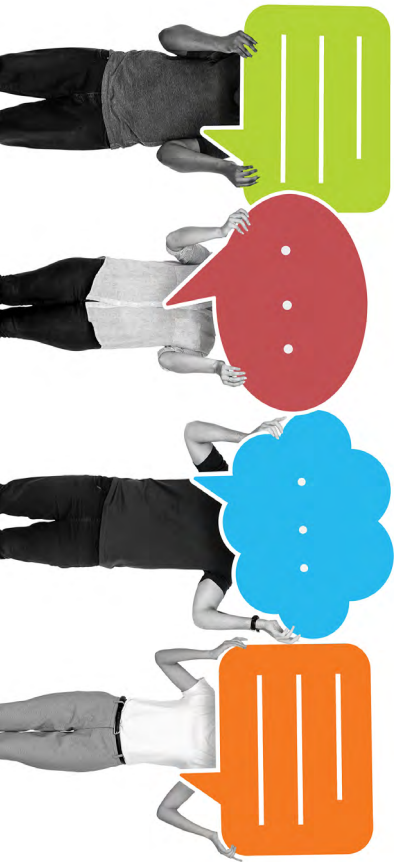
Fonte: (BRASIL, 2015B, p. 9)

O quadro acima expõe o percentual de médias estimadas a ser atingidas pelas escolas no Município de Alta Floresta – MT de 2015 até o ano de 2021.

Quanto à organização do sistema educacional do município Alta Floresta, é possível dizer que as metas desenvolvidas no Plano Municipal de Educação estão literalmente articuladas ao conjunto de diretrizes que orientam as políticas educacionais nas demais cidades brasileiras. Entretanto, algumas fragilidades são visíveis, pois, devido ao grande número de instituições escolares presentes no município, observa-se que a maioria não atua sobre a perspectiva de desenvolver trabalhos de forma integrada e articulada, sendo apenas 01 (uma) destas atua como Escola Plena, ou seja, em tempo integral, no município, conforme demonstra o gráfico nº 2.

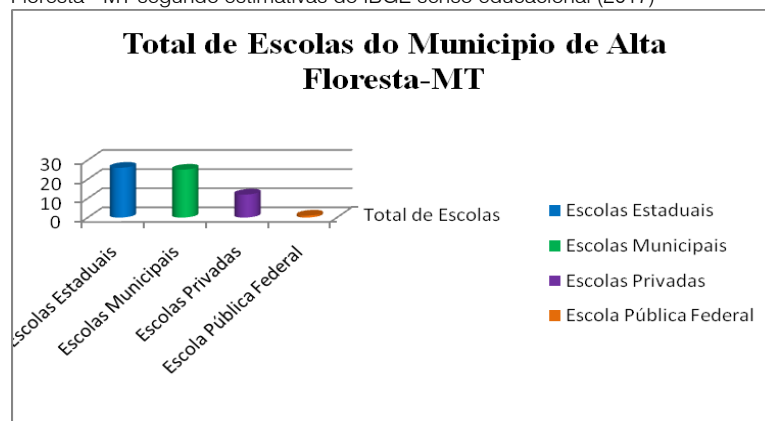
Para sabermos qual o número total de escolas existentes no Município de Alta Floresta atualmente, foi realizada uma busca nos sites do INEP/IBGE objetivando identificar um quantitativo de escolas estaduais, municipais, publicas federais, e privadas,

SUMÁRIO



existentes no município. O intuito da pesquisa era realmente saber qual seria o número de escolas em atividade e quantas destas atuam em período integral tanto no município de Alta Floresta, quanto no Estado de Mato Grosso. Assim, tais dados encontram-se nos gráficos abaixo.

Gráfico 1: Representativo do número de Escolas existentes no Município de Alta Floresta - MT segundo estimativas do IBGE senso educacional (2017)



Fonte: INEP/IBGE (2017)

O gráfico representa o número de escolas existentes no município de Alta Floresta atualmente, dentre as quais 25 (vinte e cinco) escolas municipais, 26 (vinte e seis) estaduais, 01(um/a) Escola Pública Federal e 12 (doze) escolas privadas, segundo dados estimativos do IBGE já citados anteriormente no presente estudo.

SUMÁRIO

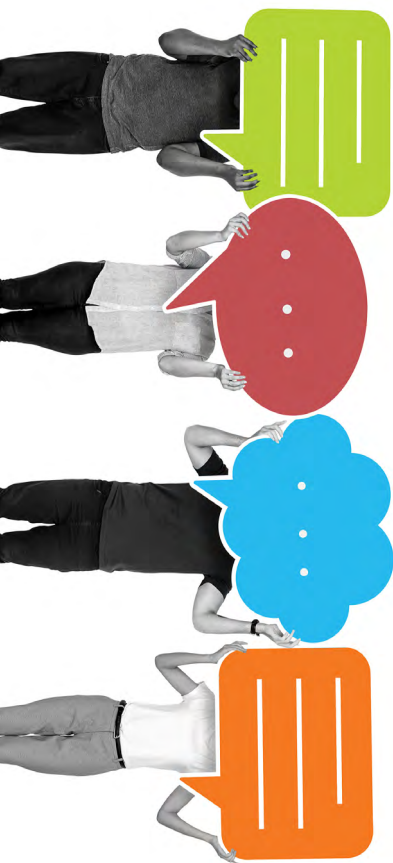
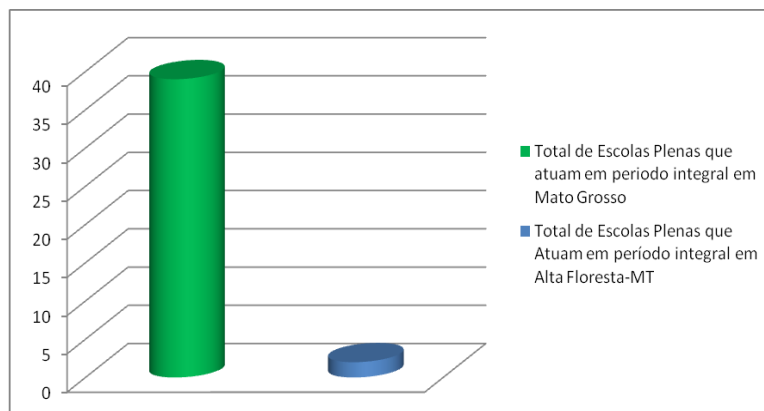


Gráfico 2: Comparativo de Escolas Plenas em Mato Grosso e Alta Floresta em 2018



Fonte: Elaborada e adaptada pelos autores (2018)

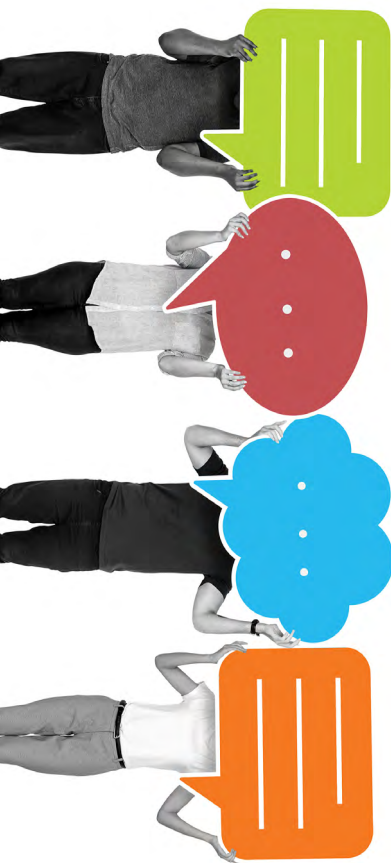
O Gráfico acima descreve que o número de Escola Plena, ou seja, aquelas que atuam em período integral, que se encontram em atividade no Estado de Mato Grosso-MT, sendo atualmente aproximadamente um total de 39 escolas⁶, das quais, 01 delas encontra-se localizada no município de Alta Floresta - MT.

Considerações finais

As diretrizes, metas e estratégias do Plano Municipal de Educação do município de Alta Floresta estão em consonância com o Plano Nacional de Educação 2014-2014, instituído por meio da Lei 13.005/14. No tocante às estratégias destacam-se as perspectivas de planejamento e de ações intersetoriais e a proposta de uma perspectiva interdisciplinar para o desenvolvimento de uma educação integral, voltada para a formação cidadã e o trabalho.

6. NATIVA NEWS. JVC de Alta Floresta agora é uma das 39 escolas Plenas de Mato Grosso. Jornal Mato Grosso do Norte. Disponível em: http://www.nativanews.com.br/destaques/id-720106/jvc_de_alta_floresta_agora_e_uma_das_39_escolas_plenas_de_mato_grosso. Acesso em 03/12/2018.

SUMÁRIO

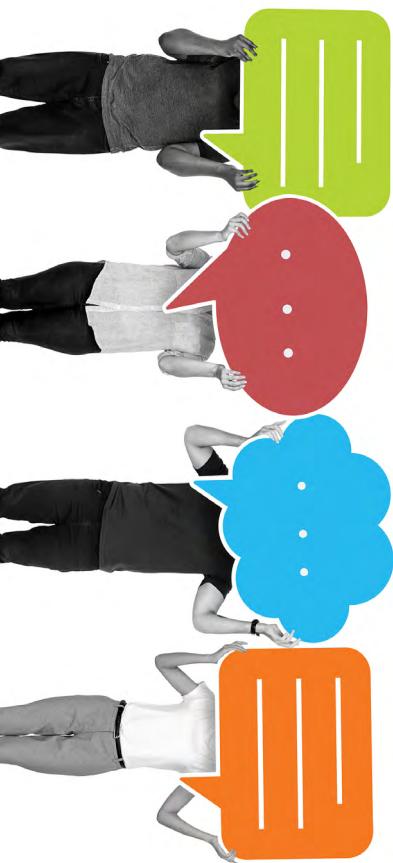


No entanto, uma fragilidade importante, facilmente detectada, está relacionada à pequena quantidade de escolas em período integral no município. Outra fragilidade refere-se ao Sistema Municipal de Ensino, pois, ainda que o Plano Municipal faça referência à articulação e atuação integrada de todas as escolas, públicas e privadas, isso na prática não acontece.

No que diz respeito ao trabalho intersetorial e interdisciplinar no processo de desenvolvimento das políticas públicas educacionais em Alta Floresta, é possível dizer que o município encontra-se num período de adaptação frente às novas demandas que vêm se apresentando em função das transformações profundas pelas quais vêm passando a sociedade contemporânea. É notório que atualmente o município encontra-se em transformação acelerada, com grandes perspectivas de crescimento econômico e populacional. Nesse sentido, a existência de apenas uma unidade escolar em tempo integral não contempla as necessidades de educação do município, constituindo-se esponto, conforme já salientado, em uma fragilidade importante.

No entanto, acredita-se que para solucionar as questões acima destacadas, seja necessária uma reorganização no modo de aplicação das políticas públicas educacionais no município de Alta Floresta-MT, de modo ampliar os espaços escolares de forma que sirvam como espaços de atuação integrada e articulada, bem como capacitar a equipe de profissionais que atua nesse espaço, criando no município cursos de qualificação profissional para uma melhor preparação dos mesmos, de modo que estes estejam devidamente preparados para atender às demandas futuras que surgirem no município.

SUMÁRIO



Referências

ANÇÃO, C. Di B. *Educação Inclusiva: análise de textos e contextos*. (Dissertação de Mestrado). Londrina: UEL, 2008.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. 2015a.

_____. *Lei 8.069* de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Documento Base: *Plano Municipal de Educação de Alta Floresta (PME/2015-2025)*. Alta Floresta - MT, 2015b. Disponível em: https://www.altafloresta.mt.gov.br/fotos_downloads/930.pdf. Acesso em 29/11/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. (MEC/PCN)*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD). *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. Brasília-DF, 2009.

_____. *Lei 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27/08/2018.

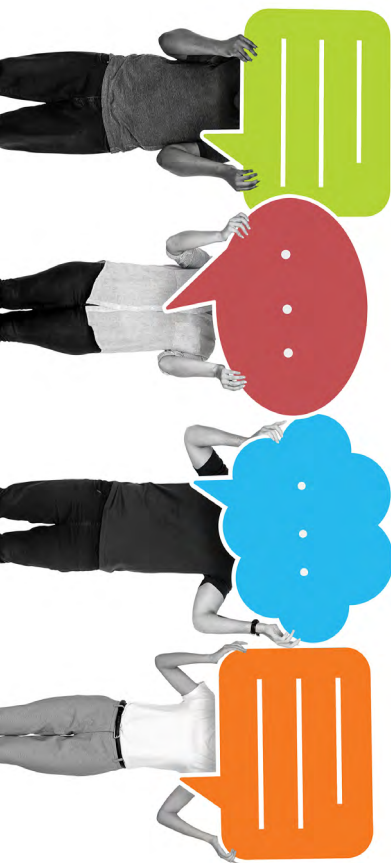
_____. *Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2014*. Ministério da Educação. Diretoria de Estudos Educacionais (Dired). Brasília, 2014.

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/alta-floresta/panorama>. Acesso em: 29/11/2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Educacional 2017*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/alta-floresta/pesquisa/13/0?indicador=5912>. Acesso em 03/12/2018.

BITTENCOURT, E. de S. Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: MORAES, B. M. de. et al. *Políticas Públicas de Educação*. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2017.

SUMÁRIO



BRUNO, M. M. G. *Educação infantil: Saberes e Práticas da Inclusão*: Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

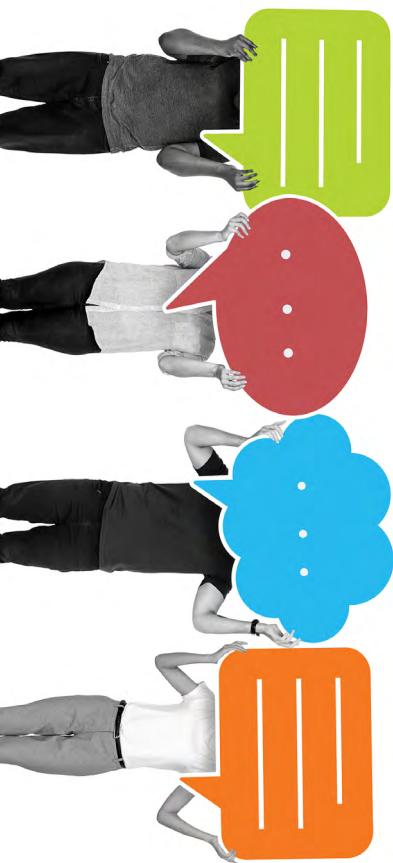
JUNQUEIRA, L. A. P. A gestão intersetorial das políticas sociais e o terceiro setor. São Paulo. In: *Revista Saúde e Sociedade*, v.13, n.1. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/download/7105/8577>. Acesso em: 18/11/2018.

MORIN, E. *Educação e complexidade os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n 39, 2008.

WARSCHAUER, M. e CARVALHO, Y. M. de. O conceito “Intersectorialidade”: contribuições para o debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. In: *Saúde e Sociedade*, vol. 23, n 1, 2014.

SUMÁRIO



SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

CAPÍTULO 1

Thiago Soares de Oliveira

Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atua como docente permanente da Licenciatura em Letras (Português/Literaturas) do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro (IFF), da Especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sendo pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos Culturais, Estéticos e de Linguagens (NECEL) do IFF, nas linhas de pesquisa em História da Língua Portuguesa e Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, coordena a pesquisa “Descrição e explicação de fenômenos fonéticos sob o viés da Linguística Histórica”. Tem experiência em Letras, com ênfase nas seguintes áreas: tradição gramatical da língua portuguesa, estudos formais de língua latina e de gramática histórica, linguística clássica e história da língua portuguesa.

E-mail: so.thiago@hotmail.com

CAPÍTULO 2

Maria Cristina Morais de Carvalho

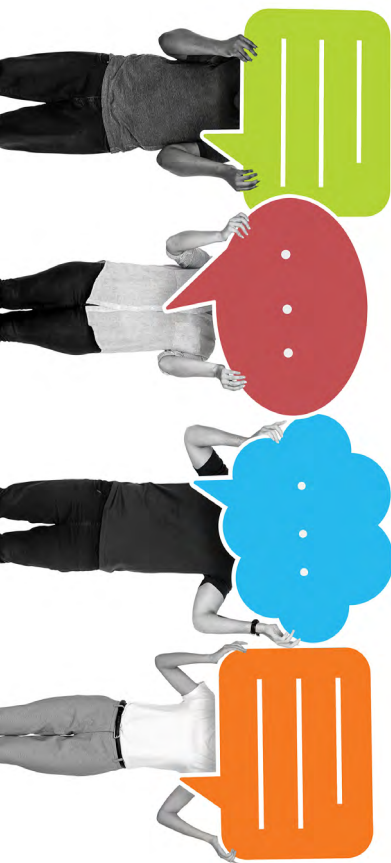
Doutora em Linguística pela UnB. Professora do IFG – Campus Goiânia.

E-mail: macri_carvalho@yahoo.com.br

Limerce Ferreira Lopes

Mestre em Letras e Linguística pela UFG. Professora do IFG – Campus Goiânia.

SUMÁRIO



Soraya Bianca Reis Duarte

Doutora em Ciências da Saúde pela UFG. Professora do IFG – Campus Goiânia.

CAPÍTULO 3

Aisamaque Gomes de Souza

Docente EBTT de Língua Portuguesa/Libras do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Alagoinhas. Proficiente no Ensino e no Uso da Libras. Proficiente na Tradução-Interpretação de Libras. Graduado em Letras/Língua Portuguesa. Especialista em Libras. Mestrando em Educação.

E-mail: aisamaque.souza@ifbaiano.edu.br

Nancy Manoele de Santana Santos

Estudante/bolsista surda do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Alagoinhas. Orientanda no Projeto de Extensão “Ensine Suas Mãos a Falar”.

Adnan Santos Cavalcante

Estudante/bolsista ouvinte do Curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, Campus Alagoinhas. Orientando no Projeto de Extensão “Ensine Suas Mãos a Falar”.

E-mail: adnansc198@gmail.com

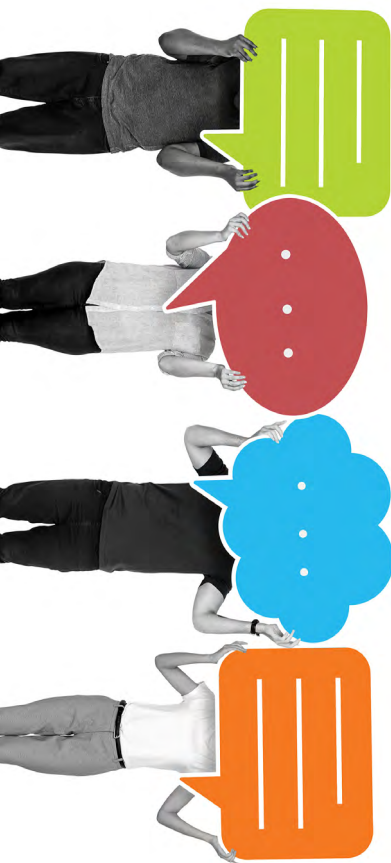
CAPÍTULO 4

Pablo Polese

Pós-doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Aquidauana.

E-mail: pablopolese@yahoo.com.br

S U M Á R I O



Sóstenes Renan de Jesus Carvalho Santos

Doutorando em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB). Professor do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Aquidauana.

E-mail: *srj.carv.s@gmail.com*

CAPÍTULO 5

Danúbia Barros Cordeiro Cabral

Professora Doutora de língua portuguesa e literatura do IFPB.

E-mail: *danubia.cabral@ifpb.edu.br*

Kléber José Clemente dos Santos

Professor Doutor de língua portuguesa e literatura do IFRN.

E-mail: *kleber.clemente@ifrn.edu.br*

CAPÍTULO 6

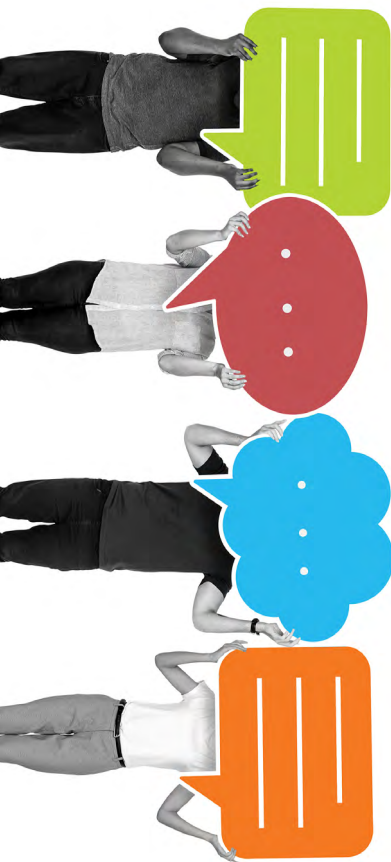
Carla Richter

Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora de língua inglesa do IFPB campus Monteiro.

Julia Larré

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora da Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco e coordenadora do grupo de pesquisa LACELI.

S U M Á R I O



CAPÍTULO 7

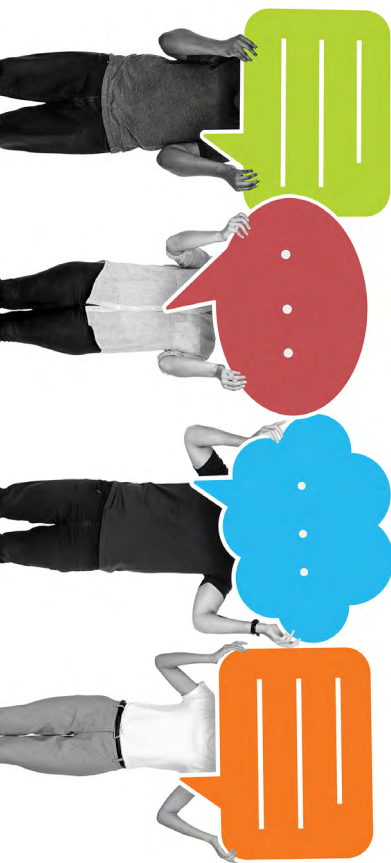
Aline Pires de Moraes

Doutora em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras pela PUCRS. Professor do IFMT, Campus Pontes e Lacerda. Professor do Programa de Mestrado em Ensino no IFMT.

S U M Á R I O



CAPÍTULO 8

Sonia Maribel Muñoz Croveto

Professora do IFBA e coordenadora do projeto Dispositivos móveis e jogos virtuais para o ensino/aprendizagem de Espanhol.

Jaqueline de Oliveira Cangussu

Bolsista do projeto Dispositivos móveis e jogos virtuais para o ensino/aprendizagem de Espanhol.

Herrison Nascimento de Jesus Barros

Bolsista do projeto Dispositivos móveis e jogos virtuais para o ensino/aprendizagem de Espanhol.

CAPÍTULO 9

Natan Gonçalves Fraga

Natan Gonçalves Fraga é Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Coordena o Centro

de Línguas (CELIF) do IFPR, Campus Campo Largo. Desenvolve e orienta pesquisas nas seguintes áreas: língua espanhola como língua adicional, processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, América Latina, cultura e ensino intercultural.

CAPÍTULO 10

Guilherme Sachs

Professor EBTT no Instituto Federal do Paraná. Graduado em Letras hispano-portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina (2005), em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná (2008) e Mestre em Estudos da Linguagem (área de concentração em Linguagem e Educação) pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Atualmente leciona Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Teorias de Ensino/Aprendizagem no IFPR.

Kelly Cristinna Frigo Nakayama

Professora EBTT no Instituto Federal do Paraná, Campus Telêmaco Borba. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2001) e Mestra em Letras (área de concentração em Estudos Linguísticos: Aquisição de L2) pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente leciona Língua Espanhola no IFPR.

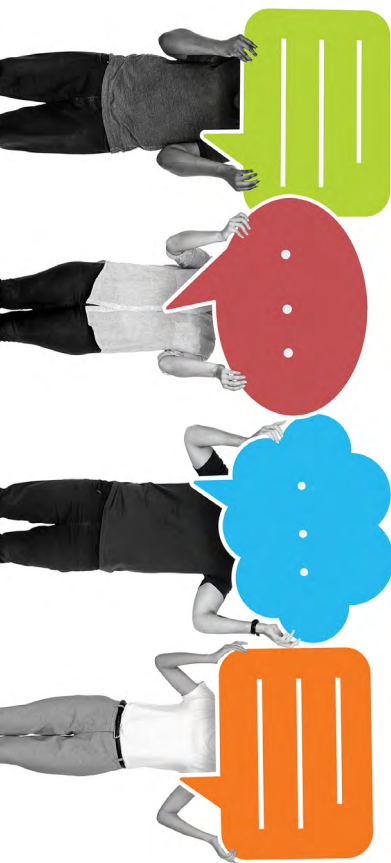
CAPÍTULO 11

Gilmara Maria Rodrigues Casagrande

Professora EBTT de Língua Espanhola no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus Januária, Januária, MG, Brasil. Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri.

E-mail: gilmararc73@gmail.com

SUMÁRIO



Lílian Betânia Reis Amaro

Professora EBTT de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, Campus Januária, Januária, MG, Brasil. Mestrado Profissional em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: *llianreisamaro@yahoo.com.br*

CAPÍTULO 12

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras, com Pós-Doutorado em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Aline Pires de Moraes

Doutora em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Jeferson Rodrigues Bridi

Bolsista de Iniciação Científica.

Felipe Carvalho

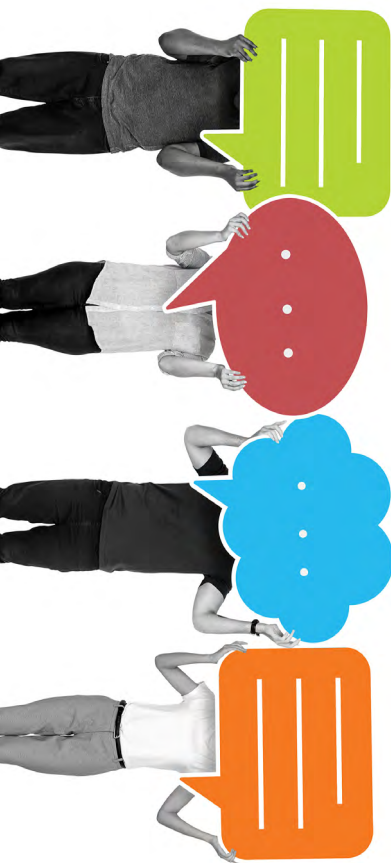
Bolsista de Iniciação Científica.

CAPÍTULO 13

Cleusa Albilia de Almeida

Doutora em Ciências da Comunicação pela UNISINOS (2015). Mestra em Estudos da Cultura Contemporânea pela UFMT (2012). Professora de Língua Portuguesa e Espanhol do IFRS – Campus Canoas.

S U M Á R I O



Jorge Alberto Lago Fonseca

Doutor em Educação (Unisinos). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Especialista em Língua Portuguesa (URI – Santo Ângelo). Especialista em Gestão Escolar (UFRGS). Especialista em Políticas e Intervenção em Violência Intrafamiliar (Unipampa – São Borja), Licenciado em Letras – Habilitação Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp/São Borja). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT – Campus Várzea Grande.

CAPÍTULO 14

Cristiane de Souza Castro

Graduada em Licenciatura plena em Letras (língua portuguesa e língua espanhola) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Psicologia da Educação pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB).

CAPÍTULO 15

Daniel Richardson de Carvalho Sena

Professor de Filosofia – IFAM, Campus Presidente Figueiredo.

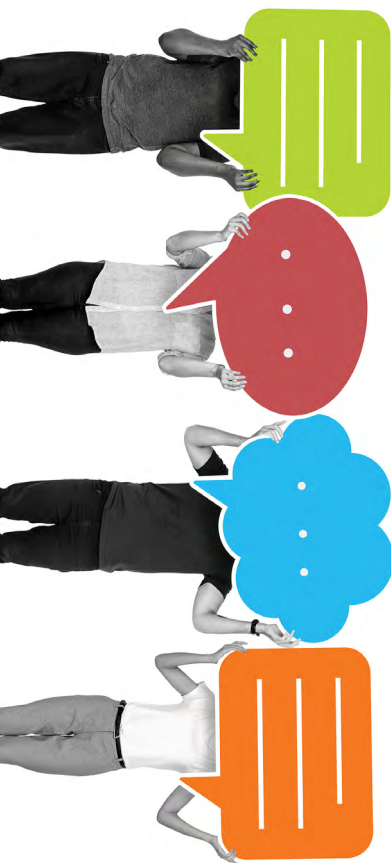
Bruno Bufuman Alecrim

Professor de Letras Língua Espanhola – IFAM, Campus Presidente Figueiredo.

Mahrthellys da Silva Costa

Discente do Curso de Administração – IFAM, Campus Presidente Figueiredo.

S U M Á R I O



Luciani Andrade de Andrade

Professora de Administração – IFAM, Campus Presidente Figueiredo.

CAPÍTULO 16

Marilda da Silva e Souza

Especialista em Auditoria Ambiental (Universidade Candido Mendes). Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Tecnóloga em Gestão Ambiental (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Licenciada em Química (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Professora da rede estadual de Mato Grosso no Município de Alta Floresta.

Manoel Silva e Souza

Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Literatura (Instituto Cuiabano de Educação – ICE). Especialista em Língua Portuguesa: Articulação teoria-prática: Língua, Gramática, Texto (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Licenciado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola (Universidade de Cuiabá – UNIC). Professor efetivo no IFMT – Campus Alta Floresta.

CAPÍTULO 17

Márcia Letícia Gomes

Doutora em Letras, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

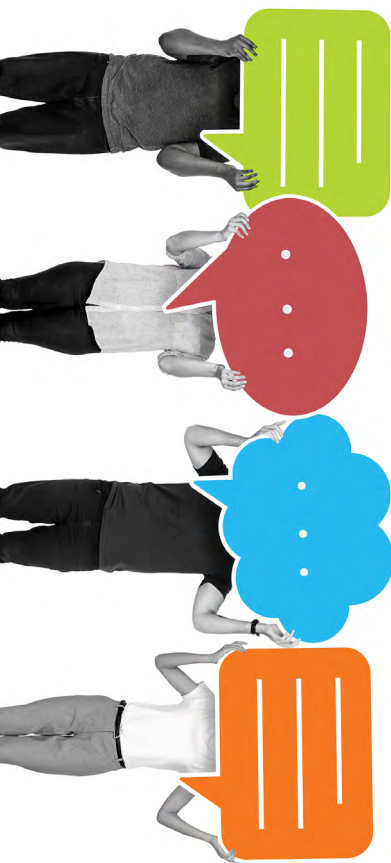
E-mail: marcia.leticia@ifro.edu.br

Jéssica Evangelista Araújo

Bióloga, Discente do curso de engenharia de automação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

E-mail: jessicaaraujobio@gmail.com

S U M Á R I O



Rayane dos Santos Nascimento

Discente do curso técnico em informática integrado ao ensino médio.

E-mail: *rayanenascimento2589@gmail.com*

Mel Naomí da Silva Borges

Discente do curso técnico em química integrado ao ensino médio.

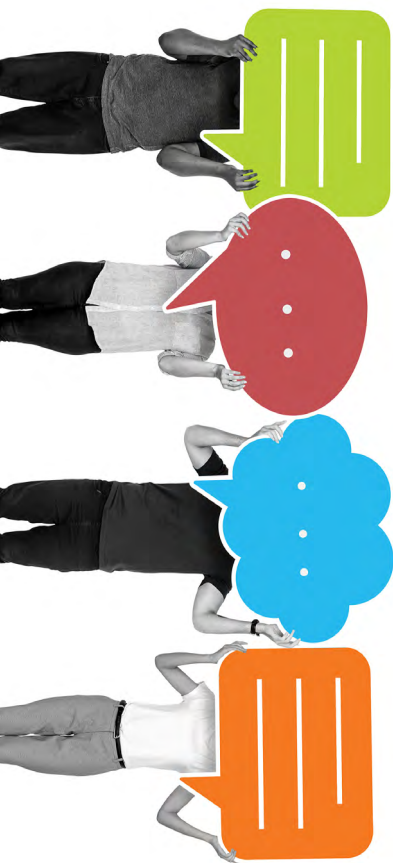
E-mail: *melborges85@gmail.com*

Ozanir Silva de Almeida

Geógrafo, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO.

E-mail: *ozanir.almeida@ifro.edu.br*

S U M Á R I O



CAPÍTULO 18

Manoel Silva e Souza

Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Literatura (Instituto Cuiabano de Educação – ICE). Especialista em Língua Portuguesa: Articulação teoria-prática: Língua, Gramática, Texto (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT). Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT). Licenciado em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola (Universidade de Cuiabá – UNIC). Professor efetivo no IFMT – Campus Alta Floresta.

Marilda da Silva e Souza

Especialista em Auditoria Ambiental (Universidade Candido Mendes). Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Tecnóloga em Gestão Ambiental (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Licenciada em Química (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Professora da rede estadual de Mato Grosso no município de Alta Floresta.

Merian Oliveira Arruda

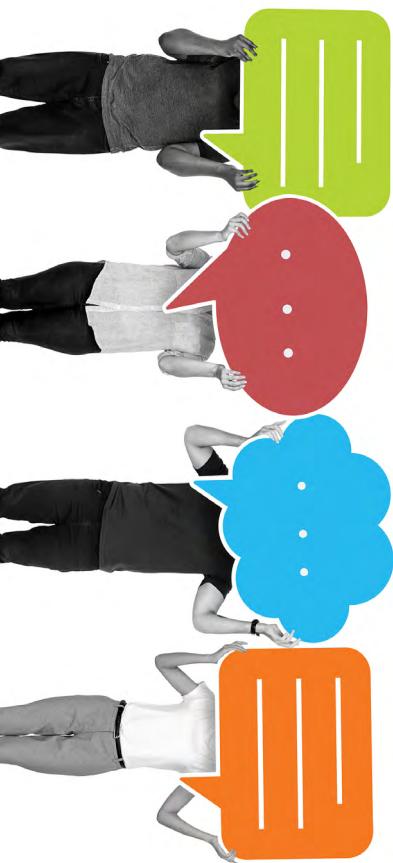
Especialista em MBA em Gestão de Políticas Públicas e Sociais (Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG). Especialista em Gestão Pública (Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT). Bacharel em Serviço Social (Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG).

ÍNDICE REMISSIVO

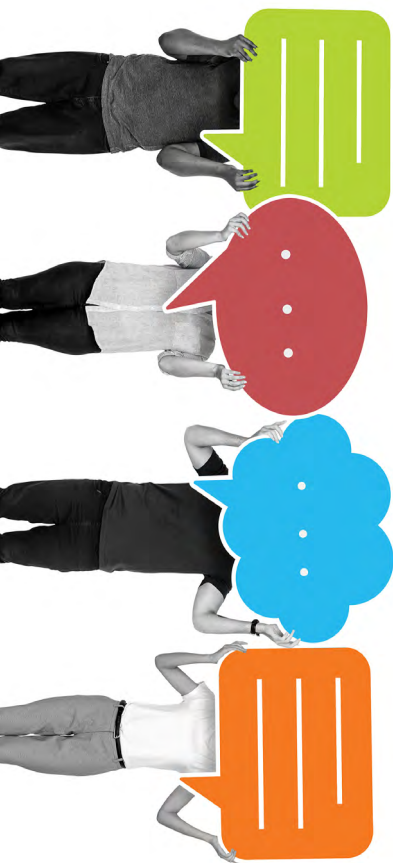
A

- acadêmica 34, 48, 49, 52, 61, 62, 122, 135, 138, 140, 195, 283, 284, 286, 288, 297
- acadêmicos 6, 11, 14, 24, 40, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 165, 302, 310, 311, 312
- ações 18, 23, 24, 33, 45, 50, 69, 71, 94, 146, 158, 160, 201, 205, 259, 278, 284, 292, 293, 295, 355, 356, 360, 361, 365, 366, 367, 368, 370
- administração de tempo 305
- adultos 11
- alimento 8, 234, 235, 241, 242, 244, 245, 346
- alimentos 237, 239, 242, 243, 245, 247, 248, 345
- Alta Floresta 9, 18, 324, 350, 351, 352, 353, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 381, 382
- alunas 13, 20, 22, 26, 27, 29, 33, 53, 59
- aluno 17, 26, 42, 48, 52, 69, 72, 78, 119, 121, 123, 124, 134, 139, 140, 141, 148, 150, 155, 160, 161, 162, 164, 166, 170, 176, 182, 184, 186, 189, 206, 225, 227, 231, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 245, 252, 254, 256, 258, 268, 277, 279, 280, 284, 285, 286, 289, 290, 292, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 319, 320, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 334, 365
- alunos 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 29, 34, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 62, 63, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 85, 86, 93, 110, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 175, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 193, 195, 217, 219, 220, 224, 225, 226, 230, 237, 238, 241, 243, 244, 246, 247, 252, 254, 257, 258, 265, 268, 269, 271, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 287, 291, 292, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 328, 329, 330, 332, 333, 334, 367
- Amazonas 9, 17, 304, 306, 308, 309
- Amazônia 339, 347
- ambiente acadêmico 48, 58, 59
- ambiente de leitura 273
- ambiente virtual 253
- América Latina 7, 15, 198, 199, 201, 205, 206, 207, 209, 213, 230, 378
- analfabetismo 288
- análise 9, 17, 27, 30, 32, 43, 48, 52, 53, 54, 56, 59, 62, 63, 92, 98, 119, 199, 200, 206, 207, 210, 236, 237, 240, 246, 247, 248, 252, 256, 266, 287, 288, 303, 309, 320, 350, 351, 352, 365, 372
- análise textual 119
- aplicabilidade 9, 20, 22, 25, 29, 31, 182, 194, 350, 353, 361, 365
- aplicativo 15, 175, 178, 181, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 260
- aplicativos móveis 177
- aprendizagem 136, 172, 212, 235, 325, 335, 378
- aprendizagem de línguas 76, 176, 198, 203, 378
- aprendizagem significativa 235
- apropriação 14, 41, 42, 43, 49, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 121, 162, 238, 296, 335, 357
- argumentação 7, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 150
- argumentar 15, 139, 140, 147
- aspectos pedagógicos 178
- assuntos 122, 133, 299, 314, 315, 321
- atitude investigativa 45
- atividade 235
- atividade de contextualização 235
- atividades 16, 21, 22, 25, 29, 31, 43, 48, 49, 53, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 79, 81, 82, 85, 91, 94, 107, 110, 113, 118, 121, 123, 124, 135, 139, 140, 146, 149, 153, 154, 167, 168, 170, 190, 195, 214, 220, 237, 244, 256, 258, 270, 273, 278, 280, 285, 286, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 297, 299, 301, 302, 305, 306, 307, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 334, 341, 343, 344, 345

SUMÁRIO



SUMÁRIO



atividades acadêmicas 16, 190, 195, 321
autônoma 41, 179
autoridade 48, 140, 141
avaliação 287, 303, 325, 327, 329, 335
avaliar 327

B

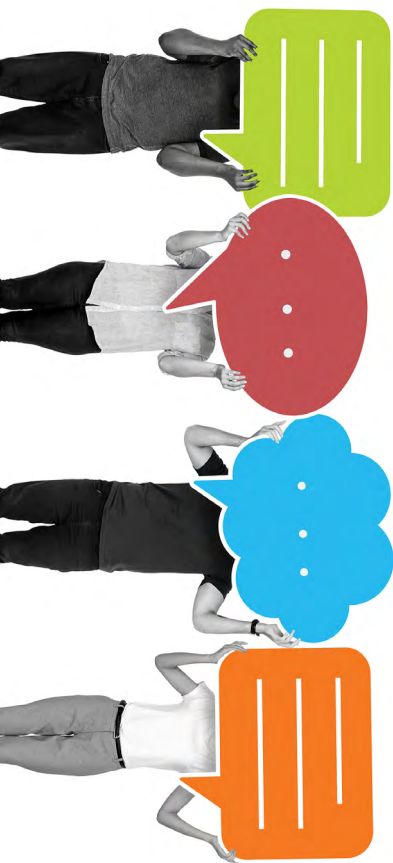
Baiano 6, 14, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77,
78, 80, 84, 85, 86, 375
Bibliograficamente 325, 334
bibliográfico 120, 268, 309, 325, 326, 351
biblioteca 16, 186, 255, 268, 271, 273, 275,
277, 278, 280, 310, 311, 312
bibliotecas 254, 274, 312
bilinguismo 152
bioquímica 8, 234, 247, 248
bolsista 14, 67, 68, 72, 75, 76, 79, 80, 82, 124,
139, 206, 375
Brasil 8, 11, 13, 15, 29, 30, 38, 91, 114, 135,
155, 156, 158, 163, 167, 175, 177,
199, 201, 204, 205, 206, 208, 209,
212, 213, 228, 232, 233, 234, 236,
246, 287, 310, 311, 339, 344, 349,
353, 355, 359, 360, 372, 379

C

campi 11, 21
Campo Novo do Parecis 7, 15, 151, 152, 155,
163, 164, 165, 170
Campos Januária 243
campus 6
Campus 6, 7, 8, 9, 17, 39, 40, 41, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 84, 85,
86, 89, 90, 93, 94, 117, 118, 135, 138,
151, 175, 198, 199, 200, 212, 234,
252, 265, 267, 270, 283, 304, 305,
306, 308, 309, 310, 320, 322, 324,
350, 374, 375, 376, 377, 378, 379,
380, 381, 382
Câmpus Canoas 271, 273, 277
Campus Presidente Figueiredo 9, 17, 304, 306,
308, 309, 310, 320, 322, 380, 381
Canoas 8, 267, 270, 271, 273, 277, 380
características linguísticas 274
caráter social 22
cenário 18, 160, 202, 204, 214, 228, 230, 252,
254, 257, 265, 271, 280, 338, 340,
346, 348
cidadania 16, 122, 161, 231, 237, 285, 286,
287, 307, 359
cidadãos 73, 121, 139, 140, 144, 201, 288,
359, 361

ciência 8, 11, 14, 17, 21, 35, 67, 68, 69, 71,
94, 151, 164, 248, 267, 269, 270,
282, 283, 288, 306, 336, 375, 377,
380, 382
ciências 94, 244, 287, 326
ciências exatas 94
científicas 10, 200, 222
científico 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 31, 34, 37,
71, 74, 200, 201, 357
clássicas 269
colaborativa 7, 137, 141, 142, 143, 144, 249
coletânea 10
coletivo 12, 17, 60, 337, 339
competência leitora 113, 165
competências 14, 15, 121, 133, 153, 160, 165,
169, 170, 235, 237, 246, 284, 289,
290, 328, 331, 334, 362
compreender 16, 17, 21, 30, 49, 53, 61, 71, 77,
78, 142, 148, 161, 237, 246, 251, 265,
272, 286, 290, 291, 293, 298, 299,
305, 306, 308, 310, 320, 330, 347,
351, 353, 358
comunicação 30, 69, 72, 73, 75, 80, 82, 86, 91,
92, 93, 120, 122, 153, 154, 155, 157,
158, 161, 170, 176, 201, 203, 213,
246, 252, 253, 254, 255, 256, 263,
265, 276, 294, 318, 339, 341
comunicacionais 14, 15, 68, 79, 82, 85, 87, 256
comunicacional 69, 71, 72, 78, 86, 87
comunicar 86, 87, 91
comunicativo 69, 76, 87, 161, 294, 295
comunidade 10, 12, 34, 73, 74, 93, 94, 121,
122, 135, 138, 148, 155, 156, 158,
162, 165, 166, 167, 170, 223, 226,
227, 230, 231, 253, 334, 349
comunidade acadêmica 34, 122, 135, 138
comunidade escolar 223, 226, 334
comunidades linguísticas 230
conceitos 30, 31, 37, 52, 57, 58, 102, 147, 148,
162, 176, 207, 218, 235, 238, 243,
245, 246, 247, 354, 360
conhecimento 10, 23, 28, 34, 44, 45, 46, 48, 49,
50, 52, 54, 55, 56, 59, 62, 69, 72, 73,
74, 75, 78, 79, 82, 87, 99, 119, 122,
123, 141, 142, 143, 144, 147, 150,
159, 161, 168, 169, 175, 176, 177,
178, 179, 185, 194, 201, 235, 237,
238, 239, 240, 242, 243, 244, 245,
246, 257, 263, 278, 285, 289, 293,
296, 299, 300, 301, 307, 329, 330,

SUMÁRIO



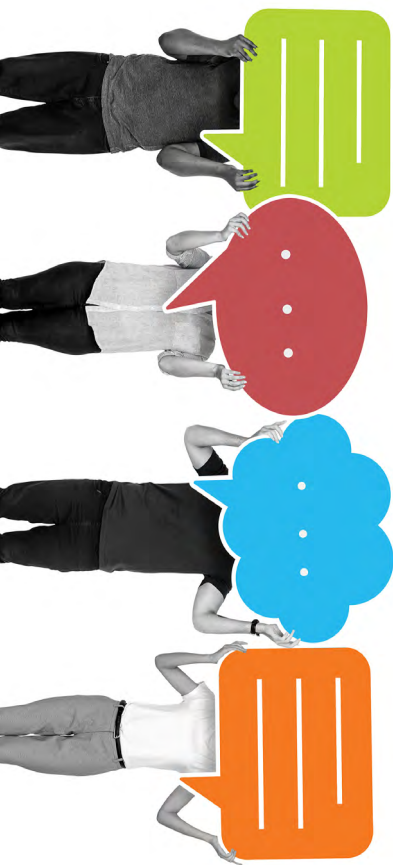
- 335, 343, 348, 352, 355, 356, 357,
358, 362, 366
- conhecimento científico 23, 28, 74, 357
- conjuntura política 114
- construção 7, 17, 21, 26, 28, 29, 34, 44, 46, 54,
65, 70, 74, 101, 105, 106, 108, 119,
137, 140, 141, 144, 149, 150, 168,
169, 177, 178, 179, 183, 231, 237,
246, 257, 258, 265, 266, 273, 285,
287, 291, 294, 295, 296, 301, 307,
312, 323, 330, 331, 335, 337, 339,
340, 341, 344, 345, 347, 348, 349,
353, 354, 356, 362
- contemporâneas 269, 273
- contemporaneidade 120, 211, 279
- contemporâneo 275
- contexto 9, 16, 17, 30, 41, 46, 48, 49, 51, 53,
55, 56, 57, 62, 63, 64, 82, 84, 90, 98,
119, 120, 133, 134, 139, 140, 143,
150, 161, 162, 169, 176, 179, 204,
205, 214, 216, 218, 229, 230, 231,
236, 239, 240, 242, 245, 252, 254,
265, 266, 270, 284, 286, 290, 294,
299, 300, 327, 329, 330, 331, 332,
350, 351, 352, 353, 354, 355, 358,
360, 367
- cotidiano 47, 56, 118, 161, 186, 236, 245, 270,
272, 278, 313, 342, 356
- crescimento 82, 204, 214, 219, 364, 371
- criação 11, 14, 44, 75, 87, 92, 95, 103, 113,
118, 121, 150, 178, 204, 255, 257,
265, 344, 360
- criatividade 94, 113, 307
- criticidade 134, 231, 269, 290
- cultura 33, 75, 121, 123, 165, 176, 190, 198,
199, 202, 203, 204, 205, 206, 207,
210, 211, 222, 237, 241, 242, 244,
251, 290, 366, 378
- cultural 44, 47, 55, 66, 71, 143, 158, 159, 165,
193, 194, 202, 203, 204, 211, 214,
221, 231, 237, 240, 241, 243, 286,
362
- currículo 213, 286
- currículos 15, 204, 213, 214, 216, 219, 222,
225, 226, 227, 229, 254, 358, 366
- curso 6, 14, 22, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 50, 56,
57, 64, 71, 72, 73, 78, 82, 85, 86, 95,
109, 111, 112, 149, 152, 166, 185,
192, 200, 217, 243, 283, 296, 297,
298, 308, 324, 333, 336, 338, 343,
349, 350, 381, 382, 383
- curso 10, 11, 15, 24, 37, 72, 74, 77, 78, 85,
86, 139, 154, 164, 175, 176, 178,
204, 215, 216, 217, 226, 269, 271,
322, 371
- D**
- dados 27, 43, 48, 51, 52, 54, 62, 77, 87, 88,
120, 164, 183, 185, 189, 252, 258,
264, 287, 305, 308, 309, 311, 320,
322, 338, 341, 365, 369
- debate 118, 124, 142, 143, 144, 145, 146,
147, 148, 149, 150, 222, 297, 300,
364, 373
- debates 138
- democráticas 15, 138
- descanso 305, 316
- descontextualizadas 119, 238
- desenvolvimento 6, 9, 16, 21, 31, 33, 34, 50,
51, 55, 64, 66, 68, 70, 71, 87, 93, 94,
113, 114, 119, 120, 121, 122, 124,
133, 135, 143, 153, 154, 156, 162,
163, 165, 167, 168, 170, 179, 193,
195, 199, 200, 203, 216, 237, 241,
242, 244, 246, 269, 270, 290, 292,
307, 312, 317, 319, 327, 340, 347,
348, 350, 351, 352, 353, 355, 356,
359, 361, 362, 363, 366, 367, 370,
371
- desenvolvimento social 200, 355, 359, 362
- deslocamento populacional 337
- dialética 246, 320
- didática 41, 73, 237
- didáticas 14, 65
- didático-metodológica 14, 68
- digitais 16, 176, 251, 252, 253, 255, 256, 257,
258, 265, 266, 276, 279
- dinâmicas 48, 61, 76, 176
- diretores 10
- discentes 17, 42, 45, 71, 74, 94, 95, 110, 118,
121, 124, 138, 139, 146, 154, 158,
175, 179, 182, 185, 186, 188, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 204, 296
- disciplina 23, 24, 25, 26, 28, 41, 42, 52, 53, 56,
57, 59, 63, 178, 204, 216, 223, 224,
226, 228, 238, 240, 284, 292, 318,
333, 349

SUMÁRIO

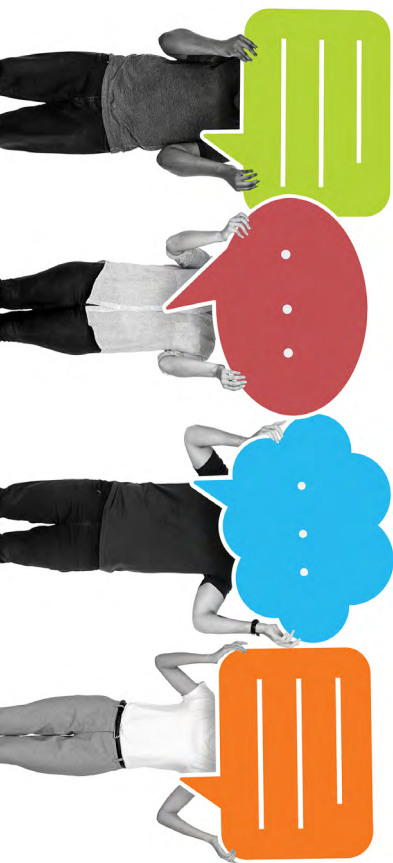
- disciplinas 24, 31, 40, 41, 42, 44, 53, 57, 59,
214, 215, 216, 217, 218, 220, 238,
239, 240, 241, 242, 254, 306, 313,
357, 358
- discurso 48, 59, 66, 69, 140, 141, 240, 252,
266, 276, 286, 295, 339
- dispositivos móveis 175
- diversidade 12, 18, 30, 62, 75, 144, 156, 159,
201, 265, 295, 351, 352, 353, 365
- docente 14, 19, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 35, 40,
50, 58, 62, 63, 77, 80, 136, 165, 169,
176, 190, 195, 205, 258, 265, 295, 374
- documentos oficiais 236, 283, 287, 330, 331
- dúvida 273, 277, 302, 314
- dúvidas 28, 72, 203, 256, 315, 321
- E**
- educação 9, 13, 17, 18, 35, 48, 65, 66, 70, 80,
84, 119, 120, 136, 152, 154, 155, 156,
157, 158, 159, 160, 163, 164, 165,
166, 171, 172, 176, 195, 197, 200,
201, 214, 215, 219, 221, 222, 223,
224, 226, 231, 232, 233, 236, 237,
242, 246, 247, 248, 252, 254, 257,
258, 265, 269, 278, 284, 285, 286,
313, 323, 325, 326, 327, 329, 334,
335, 350, 351, 352, 354, 355, 356,
359, 360, 361, 362, 363, 364, 365,
367, 368, 370, 371
- educação básica 48, 119, 152, 164, 165, 171,
224, 236, 248, 284, 313, 361, 363,
367, 368
- educação integral 200, 356, 370
- educação profissional 10, 19, 21, 35, 65, 269, 374
- educação superior 269
- educacional 9, 66, 70, 74, 75, 82, 118, 134,
152, 154, 156, 158, 179, 222, 224,
245, 254, 283, 331, 350, 351, 352,
353, 354, 355, 356, 358, 360, 361,
362, 364, 365, 366, 367, 368, 369
- educando 120, 134, 159, 237, 284, 307, 335,
360, 361, 363
- egresso 22, 284, 289
- emancipação social 271
- ensinar 41, 73, 75, 77, 87, 112, 139, 160, 161,
166, 240, 245
- ensino 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21,
22, 23, 24, 25, 33, 34, 37, 48, 49, 51,
61, 68, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 81, 84, 85, 87, 89, 90, 93,
114, 120, 121, 134, 136, 140, 146,
151, 152, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165,
166, 170, 171, 174, 175, 176, 177,
178, 179, 184, 186, 194, 195, 198,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 209, 210, 211, 213, 214,
215, 216, 217, 218, 219, 220, 221,
222, 223, 224, 225, 228, 229, 231,
232, 233, 234, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 244, 245, 246,
247, 248, 251, 252, 254, 257, 268,
269, 271, 273, 277, 280, 281, 282,
284, 287, 288, 289, 290, 292, 296,
302, 305, 308, 309, 310, 311, 312,
314, 320, 322, 327, 329, 330, 332,
333, 335, 336, 356, 360, 362, 363,
364, 365, 366, 367, 368, 373, 377,
378, 382
- ensino-aprendizagem 7, 157, 166, 198, 237,
246, 251, 312, 333, 373
- ensino básico 8, 16, 21, 236, 282, 284, 288, 289
- ensino médio 11, 14, 16, 17, 90, 93, 146, 175,
215, 216, 223, 225, 236, 252, 280,
284, 288, 289, 308, 309, 310, 311,
314, 322, 335, 336, 360, 366, 382
- ensino público 6
- ensino superior 16, 33, 48, 152, 164
- ensino técnico 309, 320
- entrelínguas 7, 15, 151, 164
- entretenimento 259, 306, 312, 321
- equilíbrio 21, 62, 334, 338, 361
- escola 9, 17, 35, 46, 47, 64, 65, 77, 88, 105,
112, 116, 119, 122, 123, 135, 139,
144, 146, 150, 156, 158, 159, 160,
161, 162, 163, 166, 171, 172, 173,
219, 221, 223, 224, 225, 227, 231,
232, 236, 237, 252, 253, 254, 256,
257, 265, 270, 271, 272, 274, 277,
278, 279, 280, 286, 292, 293, 301,
302, 320, 324, 325, 326, 327, 328,
330, 331, 334, 335, 348, 360, 365
- escolar 9, 17, 41, 46, 47, 48, 51, 61, 93, 118,
119, 120, 121, 135, 136, 138, 139,
140, 150, 155, 157, 158, 159, 160,
165, 170, 200, 204, 205, 216, 217,
221, 222, 223, 224, 226, 227, 231,

SUMÁRIO

- 233, 236, 237, 242, 247, 252, 256,
258, 270, 273, 279, 280, 284, 285,
291, 296, 297, 304, 305, 307, 308,
314, 315, 316, 317, 319, 320, 321,
322, 326, 327, 331, 332, 334, 335,
352, 353, 354, 355, 357, 358, 361, 371
escolaridade básica 284, 287
escolas 15, 18, 77, 147, 155, 159, 162, 164,
199, 204, 205, 206, 207, 208, 215,
216, 220, 226, 227, 228, 229, 230,
231, 254, 265, 270, 278, 311, 317,
327, 330, 340, 351, 352, 364, 365,
367, 368, 369, 370, 371
escolas da rede pública 207
escolas públicas 15, 164, 199, 206, 270
escrever 18, 93, 111, 122, 134, 161, 272, 278,
291, 293, 294, 295
escrita 8
escrita criativa 7, 14, 89, 90, 93
escrita literária 113
escritos 30, 50, 65, 110, 115, 153, 283, 289,
290, 291, 292, 295, 296, 298, 301
espaço social 139, 239
espaços sociais 153, 163, 166, 176, 292
espanhol 8, 139, 174, 178, 180, 185, 190, 191,
210, 212, 213, 225, 226, 227, 230,
231, 240, 241, 244, 267, 377, 378, 380
estabelecidos 9, 124, 347, 349, 364
estados 229
estereótipo 275
estratégias linguísticas 153, 155
estruturalismo 326
estudantes 11, 14, 15, 16, 17, 33, 40, 42, 43,
51, 52, 53, 57, 61, 63, 64, 69, 73, 90,
92, 93, 94, 95, 97, 99, 105, 110, 113,
122, 123, 124, 139, 175, 176, 177,
178, 182, 183, 184, 185, 186, 188,
189, 191, 192, 193, 194, 196, 200,
214, 238, 269, 270, 272, 273, 274,
286, 287, 288, 289, 296, 297, 299,
308, 309, 310, 311, 313, 315, 318
estudantil 7, 117, 177
estudo 120, 305, 349, 353
estudos 6, 13, 19, 28, 32, 66, 76, 139, 140,
141, 149, 156, 157, 178, 179, 203,
205, 214, 215, 220, 249, 263, 276,
284, 287, 295, 308, 310, 313, 315,
316, 318, 319, 320, 322, 328, 329,
346, 347, 374
eventos 29, 31, 33, 34, 42, 43, 47, 50, 51, 52,
54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 133
exclusão 9, 17, 158, 165, 166, 182, 186, 324,
325, 327, 328, 334
experiência 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20,
29, 31, 36, 39, 50, 56, 62, 64, 69, 78,
89, 90, 133, 135, 152, 153, 158, 163,
172, 248, 267, 272, 280, 282, 288,
299, 305, 309, 317, 321, 330, 331,
355, 374
extensão 6, 23, 33, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74,
77, 78, 87, 88, 270, 375
F
Facebook 14, 118, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 132, 133, 135, 259, 260,
272
fala 30, 34, 57, 100, 119, 123, 140, 142, 162,
272, 276, 284, 286
favorecidos 9, 17, 336
federal 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20,
21, 22, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 40,
41, 64, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 77, 86,
89, 90, 93, 137, 138, 151, 164, 172,
175, 176, 198, 200, 212, 215, 216,
219, 220, 225, 226, 233, 234, 235,
237, 251, 252, 265, 268, 269, 282,
283, 288, 304, 306, 308, 309, 324,
335, 336, 349, 350, 359, 360, 361,
362, 363, 365, 369, 372, 374, 375,
376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383
ferramenta 123, 166, 176, 179, 190, 259, 263,
355
ficção 7, 14, 92, 93, 95, 105, 114, 115, 272
Fluminense 6, 13, 19, 20, 22, 25, 28, 29, 30,
31, 33, 36, 372, 374
fonética 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37
formação 13, 14, 15, 16, 21, 26, 30, 34, 40, 45,
49, 50, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 63,
65, 73, 74, 76, 85, 88, 121, 134, 140,
142, 144, 152, 154, 155, 156, 159,
163, 165, 167, 168, 171, 172, 195,
200, 201, 205, 210, 215, 216, 230,
231, 235, 238, 239, 248, 251, 253,
254, 266, 268, 269, 271, 273, 276,
279, 284, 285, 288, 290, 292, 293,
294, 295, 298, 299, 300, 307, 333,
363, 366, 370
formação de opinião 134
formação docente 14, 63



SUMÁRIO



fronteiras 13, 20, 21, 240, 245
função social 13, 20, 237, 286
funcionários 10, 340, 344, 345, 348

G

gamificação 7, 174, 176, 179
gênero 14, 40, 41, 43, 49, 51, 52, 53, 57, 58,
59, 60, 62, 63, 77, 90, 95, 99, 167,
252, 271, 274, 276, 293, 297, 300,
309, 332
gênero discursivo 14, 271, 274
gêneros discursivos 270, 271, 274, 275, 281, 292
gêneros jornalísticos 118
gêneros textuais 8, 16, 42, 43, 48, 49, 50, 56,
64, 122, 133, 251, 252, 253, 256,
257, 275, 276, 284, 286, 289, 292,
300, 301

Goiânia 6, 14, 39, 40, 41, 53, 64, 65, 88, 221,
374, 375

grade curricular 40, 41, 57, 178, 226, 227, 322
graduação 11, 13, 21, 37, 137, 139, 376, 377
gramática 19, 78, 274, 374

H

habilidades 22, 42, 48, 49, 59, 119, 121, 123,
124, 133, 135, 167, 179, 192, 237,
239, 240, 244, 246, 284, 286, 289,
290, 365

habilidades culinárias 244

Heidegger 347

hipermídias 253

hipermodernidade 270, 272, 273, 279

hipertexto 253

hispanoamericanos 247

histórico 8, 31, 212

humanizador 14

humano 14

I

idade escolar 9, 16, 304, 305, 322

idealistas 275

ideias 10, 13, 28, 45, 101, 121, 143, 149, 246,
260, 289, 300, 308, 330, 364

identidade 21, 26, 29, 36, 42, 48, 50, 53, 62,
75, 139, 155, 201, 205, 209, 236, 242

ideológica 46, 47, 48, 49, 57, 64, 144

IFNews 118, 126, 133, 134, 135

imigrantes 54, 231

incentivo 34, 82, 268, 278

inclusão 6, 9, 14, 15, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 80,
87, 153, 154, 155, 159, 160, 163, 166,
170, 172, 176, 189, 225, 227, 229,
231, 237, 242, 292, 309

inclusão escolar 159, 160, 170

inclusão social 6, 69, 166, 170, 292

índices escolares 170

indivíduo 23, 34, 76, 143, 144, 157, 159, 214,
221, 244, 246, 272, 290, 317

inglês 139, 213, 227, 229, 231

iniciação científica 6, 13, 19, 20, 21, 28, 29, 31,
33, 36, 305

Iniciação Científica 13, 17, 28, 250, 379

inovação 14, 68, 356

inovação tecnológica 14, 68

instituição 13, 14, 20, 21, 24, 25, 34, 71, 73,
74, 93, 118, 170, 177, 223, 226, 311,
312, 321

instituição educativa 177

instituições públicas brasileiras 33, 182

Instituto Federal 6, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20,
22, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 40, 41, 67,
68, 69, 71, 73, 74, 77, 86, 89, 90, 93,
138, 151, 164, 175, 176, 198, 200,
212, 234, 235, 237, 251, 252, 265,
268, 282, 283, 288, 304, 306, 308,
309, 324, 336, 350, 374, 375, 376,
377, 378, 379, 380, 381, 382, 383

Instituto Federal Fluminense 6, 13, 19, 20, 22,
29, 30, 31, 33, 36, 374

Institutos Federais 8, 10, 11, 12, 14, 21, 35, 94,
201, 267, 269, 270

instrumento 71, 77, 122, 214, 231, 271, 305,
308, 311, 325, 327, 328, 334, 358
integração 8, 41, 42, 43, 44, 50, 52, 57, 159,
201, 204, 205, 209, 214, 231, 234,
235, 246, 356, 365

intelectual 31, 114, 142, 214, 236, 309, 317

interação 46, 47, 51, 58, 69, 76, 92, 121, 134,
141, 143, 147, 170, 179, 240, 241,
263, 265, 273, 277, 285, 291, 292,
293, 302, 319, 320, 355, 365, 366

interação virtual 92

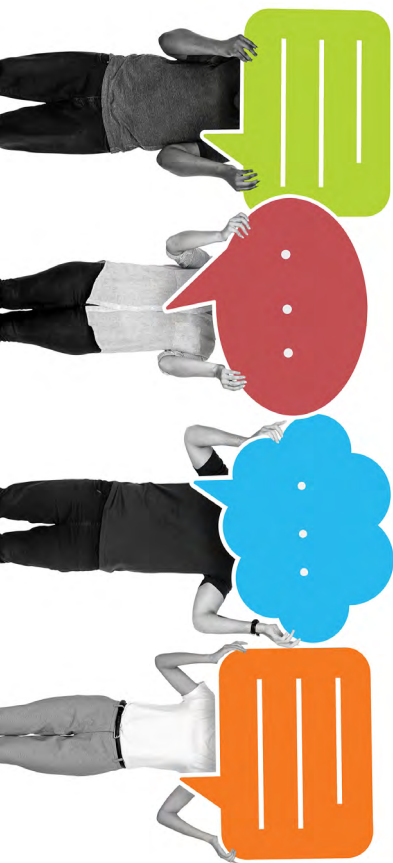
interacionista 252

interdisciplinar 16, 43, 44, 45, 52, 62, 63, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 241, 243,
245, 246, 252, 270, 307, 351, 352,
356, 364, 366, 367, 368, 370, 371

interdisciplinares 40, 42, 44, 45, 236, 238, 242,
292, 334, 352, 361, 363, 365, 366

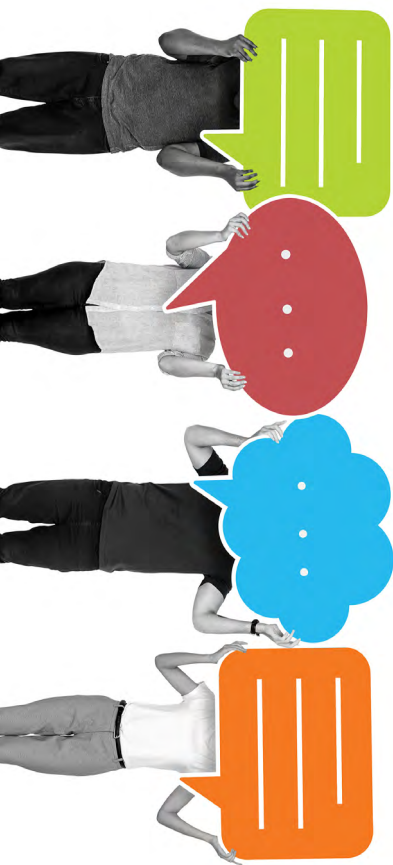
interdisciplinaridade 6, 9, 17, 40, 43, 44, 45, 62,
65, 235, 236, 237, 240, 245, 350, 351,
352, 353, 354, 355, 356, 357, 358,
360, 365, 367, 373

SUMÁRIO



- internet 120, 235, 237, 243, 265, 268, 310, 311, 316, 318
- interpretar 272, 273, 275, 289, 293, 299
- intersetorialidade 9, 17, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 360, 365, 367
- J**
- jogos 7, 15, 75, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 186, 191, 192, 194, 195, 248, 306, 312, 377
- jogos educativos 15, 175, 178
- jogos lúdicos 75
- jogos virtuais 174, 175, 176, 177, 178, 377
- jornais 14
- jornal 7, 117, 118, 123, 125, 126, 135, 136, 370
- jornal virtual 14
- jovens 9, 11, 13, 15, 16, 92, 120, 259, 260, 272, 274, 287, 304, 305, 310, 317, 318, 320, 322, 343, 356
- L**
- lazer 305, 323, 373
- legislação 8, 15, 21, 25, 163, 166, 212, 218, 224, 230, 363, 364, 366
- Lei 8, 11, 35, 69, 167, 171, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 242, 245, 247, 248, 269, 281, 307, 322, 360, 361, 363, 364, 370, 372
- leitores 90
- leitura 8, 12, 14, 16, 24, 25, 41, 42, 44, 47, 48, 55, 56, 65, 76, 78, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 101, 103, 106, 107, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 133, 134, 135, 155, 157, 161, 162, 165, 166, 168, 171, 194, 240, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 312, 348
- leitura virtual 274
- ler 8, 16, 95, 257, 267, 271, 279
- letramento 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 171, 172, 257, 265, 292
- letramentos 6, 14, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 292
- letramentos acadêmicos 6, 14, 40, 43, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64
- letramentos vernaculares 6, 43, 50, 53, 56, 59, 61, 62, 64
- Letras 6, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 56, 57, 64, 65, 67, 86, 89, 115, 116, 137, 151, 198, 212, 250, 265, 267, 282, 304, 324, 336, 350, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382
- léxico 29, 32, 36, 274, 296, 302
- libras 6, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 85, 86, 87, 139, 154, 155, 166, 167, 168, 171, 375
- licenciatura 22, 23, 25, 29, 35, 37
- língua espanhola 7, 174, 175, 178, 183, 184, 191, 192, 199, 212, 234, 235, 237, 239, 240, 244, 245, 246, 247, 304, 324, 350, 378, 379, 381, 382
- língua estrangeira 7, 16, 29, 176, 182, 195, 198, 199, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 214, 221, 226, 227, 229, 230, 240
- linguagem 42, 53, 60, 92, 95, 103, 104, 105, 113, 120, 122, 135, 143, 147, 150, 152, 157, 167, 173, 176, 252, 257, 271, 275, 276, 277, 286, 289, 292, 294, 295, 303
- linguagem familiar 176
- linguagem padrão 135
- língua portuguesa 7, 15, 19, 22, 24, 25, 28, 30, 31, 65, 67, 69, 70, 72, 76, 82, 83, 121, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 160, 161, 164, 165, 167, 172, 212, 220, 267, 277, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 294, 301, 374, 375, 378, 380
- línguas 8, 15, 26, 30, 32, 35, 75, 76, 153, 157, 158, 161, 169, 171, 172, 173, 176, 178, 190, 198, 202, 203, 205, 211, 213, 214, 227, 228, 229, 230, 231, 239, 378
- línguas de sinais 75, 153, 157, 158
- línguas estrangeiras 8, 15, 178, 198, 202, 203, 205, 213, 214, 239, 378
- línguas indígenas 231

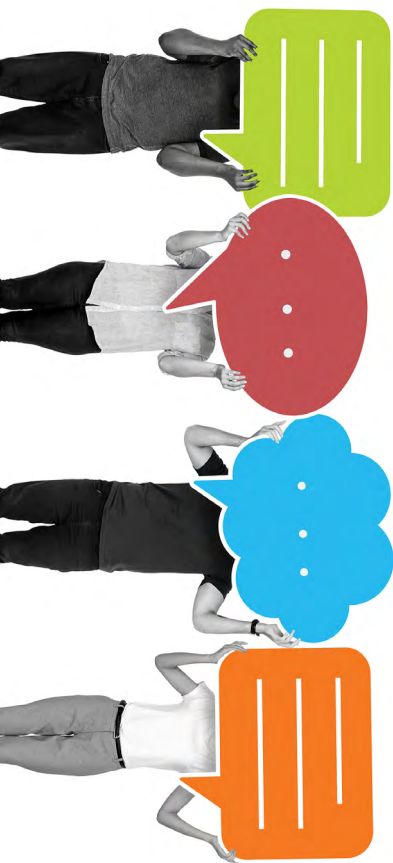
SUMÁRIO



línguas orais 153
linguístico 26, 57, 69, 71, 72, 106, 144, 158,
160, 167, 255, 286
literatura 14, 42, 56, 92, 94, 95, 97, 98, 113, 114,
115, 117, 252, 275, 276, 357, 376
livro 11, 14, 17, 18, 29, 33, 57, 97, 98, 107,
109, 112, 135, 201, 206, 207, 208,
209, 210, 238, 255, 272, 273, 274,
275, 277, 319
livro didático 199
livros 13, 15, 114, 119, 134, 199, 202, 204,
205, 206, 207, 248, 254, 261, 263,
264, 273, 274, 275, 276, 277, 279,
280, 299, 325, 353
livros didáticos 15, 134, 199, 202, 204, 205,
206, 207, 248, 280
lógica dos games 176
ludicidade 75, 76
M
materialidade 273
meio de interação 134
meios digitais 176, 256
mercado de trabalho 77, 165, 214, 219, 286,
288, 293
Mercosul 214
metodologia 26, 36, 44, 51, 79, 120, 156, 166,
168, 169, 176, 185, 206, 237, 246,
247, 323, 337, 351
metodologias 24, 45, 51, 78, 161, 195, 239,
245, 333
metodologicamente 20
metodológicas 15, 85, 120, 135, 152, 239, 333
metodológicos 26, 40, 49, 50, 76, 93, 111,
190, 353
mídia 37, 120, 134, 322
mídias 8, 16, 250, 251
mídias digitais 16, 251
migração 337
minicurso 283, 288, 296, 297, 298, 299, 302
motivação 191, 196, 272, 280
multicampi 269
multicultural 139
multiletramentos 270, 281
múltiplas línguas 229
multiplicidade 10, 141
mundo 20, 22, 23, 75, 76, 86, 99, 111, 114,
116, 122, 123, 133, 138, 140, 144,
145, 150, 169, 172, 177, 179, 183,
195, 207, 214, 219, 221, 240, 246,
255, 269, 271, 272, 273, 279, 281,
287, 291, 294, 299, 343

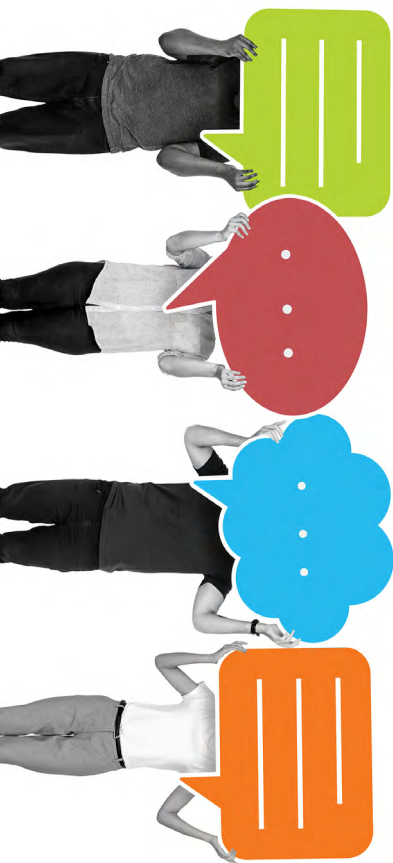
município 7, 9, 15, 18, 70, 77, 86, 139, 151,
152, 155, 163, 164, 306, 324, 350,
351, 352, 353, 364, 365, 366, 367,
368, 369, 370, 371, 381
Mutum-Paraná 9, 17, 336, 337, 339, 340, 342,
346, 348
N
narrativa ficcional 93
narrativas 17, 97, 113, 116, 337, 339, 340, 347
nativo digital 265
natureza 48, 56, 58, 75, 92, 114, 141, 142, 149,
237, 242, 274, 275, 307, 308, 309,
316, 319, 327, 338, 351, 353
neoliberalismo 114
níveis escolares 269, 270
nível médio 15, 247, 348
Nova Mutum-Paraná 9, 17, 336, 337, 339, 340,
342, 346
nutrientes 239, 241, 243, 244, 247
O
objetivo 16, 17, 21, 23, 29, 33, 50, 58, 61, 76,
93, 94, 100, 111, 119, 138, 145, 147,
152, 156, 158, 159, 162, 164, 167,
169, 170, 178, 191, 199, 206, 235,
237, 244, 245, 268, 283, 286, 288,
290, 294, 297, 301, 305, 306, 325,
326, 327, 331, 332, 337, 351, 352,
355, 362
oralidade 42, 46, 284
organização 305
organizadores 10, 14
orientação 13, 26, 29, 72, 314, 315, 318, 321,
366, 367
outsiders 9, 347, 349
P
Parâmetros Curriculares Nacionais 121, 122,
196, 242, 247, 248, 281, 286, 289,
290, 302, 303, 358, 372
Parelhas 7, 117, 118, 120, 134, 135
pedagógico-curricular 270
pensar 18, 20, 22, 45, 76, 92, 109, 114, 143,
145, 148, 162, 163, 204, 230, 236,
253, 254, 270, 296, 307, 318, 327,
331, 340, 346, 347, 358, 367
periódico 31, 118, 135
perspectiva dialógica 139
pesquisa 11, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 37,
38, 40, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 63, 64,
65, 68, 73, 74, 75, 77, 78, 84, 85, 87,
120, 137, 146, 147, 148, 150, 175,

SUMÁRIO



- 176, 178, 180, 183, 185, 187, 189,
192, 194, 195, 199, 200, 201, 205,
206, 207, 208, 209, 210, 237, 239,
244, 251, 252, 253, 256, 258, 263,
264, 271, 277, 300, 306, 307, 308,
309, 310, 311, 312, 313, 314, 315,
316, 323, 337, 340, 341, 347, 348,
351, 360, 365, 369, 372, 374, 377
- pesquisa-ação 40, 51, 63
- pesquisadores 34, 47, 51, 325, 326, 338
- pesquisa qualitativa 40, 50, 51, 65, 77
- pesquisar 18, 146, 190, 206, 244, 247, 258
- peçoal 27, 145, 255, 308, 311, 321, 322, 343,
345, 348
- peçoas ouvintes 6, 14, 68, 70, 71, 72, 75, 87
- Pessoa Surda 68
- planejamento 24, 25, 41, 52, 80, 85, 294, 296,
297, 332, 334, 363, 367, 370
- pluricurriculares 269
- plurilinguismo 16, 213, 228, 229, 230, 231
- poder 41, 46, 48, 49, 53, 62, 63, 97, 100, 166,
188, 218, 286, 343, 349, 356
- poesia 60, 274
- poético 274
- política 57, 64, 74, 114, 149, 156, 159, 211,
214, 226, 228, 229, 230, 231, 298,
299, 307, 351, 352, 356, 359, 360,
364, 365, 366, 367
- políticas 9, 17, 98, 138, 199, 201, 205, 207,
209, 213, 215, 221, 228, 229, 231,
232, 273, 286, 287, 331, 344, 350,
351, 352, 353, 354, 355, 356, 358,
359, 361, 362, 363, 364, 365, 368,
371, 373
- políticas linguísticas 213
- políticas públicas 9
- pós-graduação 11, 21, 37, 139
- prática 16, 20, 23, 25, 34, 42, 44, 45, 46, 49,
50, 52, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
69, 70, 74, 75, 78, 87, 92, 113, 134,
139, 149, 161, 166, 168, 169, 172,
177, 190, 192, 205, 229, 236, 248,
268, 272, 274, 278, 283, 284, 288,
289, 291, 292, 294, 297, 298, 299,
301, 303, 307, 312, 316, 319, 322,
325, 326, 330, 334, 354, 358, 366,
367, 371
- práticas 6, 10, 12, 15, 17, 24, 39, 40, 41, 42,
43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56,
59, 61, 62, 63, 64, 68, 71, 75, 82, 86,
87, 115, 119, 120, 122, 134, 136, 138,
140, 158, 160, 215, 217, 218, 236,
237, 242, 252, 254, 269, 270, 275,
280, 283, 285, 286, 292, 296, 302,
319, 326, 330, 332, 366
- práticas avaliativas 17
- práticas culturais 45
- práticas linguísticas 119
- práticas sociais 41, 47, 56, 120, 280, 285, 286, 326
- Presidente Figueiredo 9, 17, 304, 305, 306, 308,
309, 310, 320, 322, 380, 381
- procedimentos 23, 49, 292, 332, 353, 364
- processo educativo 160, 176, 307
- produção de sentido 48, 49, 58
- produção de texto 170, 288, 297
- produção escrita 283
- produção textual 8, 16, 119, 122, 123, 133, 135,
153, 155, 165, 282, 284, 288, 289,
293, 294, 296, 297, 300, 302
- professoras 10, 13, 14, 15, 16, 53, 55, 57, 61,
62, 63
- professores 10, 13, 14, 17, 33, 41, 45, 49, 51,
53, 61, 63, 64, 65, 73, 75, 78, 82, 91,
93, 110, 111, 121, 145, 154, 156, 165,
168, 172, 190, 204, 215, 248, 254,
266, 270, 271, 274, 276, 277, 278,
279, 312, 313, 314, 315, 321, 326,
330, 331, 334
- profissional 23, 52, 56, 58, 60, 73, 82, 122,
155, 200, 248, 252, 269, 279, 284,
367, 371
- projeto 6, 7, 14, 22, 65, 67, 70, 110, 117, 123,
174, 210, 225, 275, 276, 280, 375
- projeto de extensão 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86,
87, 138, 139, 145, 149, 152, 166
- projeto integrado 16
- projetos 11, 14, 16, 21, 41, 42, 44, 45, 49, 71,
93, 94, 120, 153, 164, 196, 200, 233,
268, 270, 301, 307, 320, 342, 347,
349, 355, 360, 363, 365
- propedêutica 236
- prosa 274
- psicologia 326, 329
- publicação 31, 97, 120, 124, 135, 204, 226
- publicar 10, 18
- público 6, 69, 123, 133, 134, 146, 164, 165,
166, 167, 170, 207, 209, 219, 276,
288, 289, 308, 348, 367

SUMÁRIO



Q

questionamento 49, 338
questionamentos 141, 177, 237, 258, 352
questionar 92, 144, 148, 258, 338

R

realidade 23, 34, 44, 45, 57, 76, 78, 82, 85, 95,
134, 140, 148, 157, 159, 179, 182,
183, 186, 201, 237, 240, 257, 270,
272, 273, 274, 276, 287, 296, 301,
311, 321, 333, 339, 340, 342, 346,
347, 353, 366
recursos 76, 120, 135, 139, 149, 159, 175, 176,
177, 182, 189, 190, 192, 195, 196,
258, 265, 270, 300, 310, 311, 312,
321, 334, 356, 362, 365, 367
recursos virtuais 176, 195
rede 6, 13, 15, 57, 118, 135, 152, 160, 190,
207, 226, 253, 254, 257, 258, 260,
262, 345, 360, 365

rede de leitura 8, 250
rede municipal 15, 152
rede social 118, 135, 260, 262
referencial metodológico 43, 63
refletir 10, 13, 20, 21, 22, 57, 61, 259
reflexões 7, 17, 23, 38, 45, 48, 49, 62, 70, 90,
95, 100, 107, 114, 151, 215, 272, 280,
283, 329, 351

relação professor/aluno 176
relações externas 230
relações midiáticas 265
relato 6, 7, 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 29,
31, 36, 52, 57, 60, 64, 68, 89, 135,
138, 152, 267, 283, 343, 344

relatório 14, 29, 40, 41, 51, 52, 53, 57, 58, 59,
60, 62, 63

relatórios 43, 51, 53, 59, 61, 62, 63, 65

relatos de experiência 14

repensar 13, 16, 18, 148, 257

representação 7, 12, 15, 24, 198, 206, 207, 209,
246, 330

representatividade 153, 199, 209, 295

resultado 17, 30, 63, 168, 192, 199, 222, 245,
251, 287, 322, 330, 332, 333

romances 274, 275

rotina 107, 296, 312, 314, 319, 320, 321

S

saber 16, 20, 21, 22, 45, 46, 57, 72, 74, 78, 79,
94, 96, 97, 112, 114, 121, 140, 142,
187, 203, 225, 232, 236, 237, 239,

246, 314, 315, 357, 358, 369

saber científico 20, 21, 74

sala de aula 6, 8, 13, 19, 20, 21, 22, 42, 45, 52,
55, 57, 63, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 87,
95, 112, 116, 120, 122, 123, 136, 140,
144, 150, 155, 161, 172, 176, 202,
224, 232, 239, 250, 258, 268, 271,
272, 273, 274, 275, 277, 279, 280,
285, 288, 289, 290, 292, 293, 296,
302, 303, 319, 328

segunda língua 15, 78, 82, 152, 153, 154, 155,
158, 161, 163, 164, 166, 167, 171

seminário 26

sintaxe 274

sistema educacional 134, 283, 331, 351, 352,
353, 364, 368

sistemas linguísticos 153

smartphones 177

social 6, 13, 20, 22, 28, 34, 36, 37, 45, 46, 47,
55, 57, 58, 61, 62, 64, 69, 70, 71, 74,
75, 87, 90, 92, 108, 118, 121, 122,
123, 134, 135, 139, 140, 143, 147,
161, 165, 166, 170, 200, 201, 203,
214, 236, 237, 239, 240, 241, 242,
243, 247, 252, 255, 260, 262, 270,
271, 285, 286, 287, 292, 293, 306,
307, 317, 319, 320, 327, 332, 341,
354, 355, 356, 357, 359, 361, 362,
364, 365, 366

social-econômico 270

socialização 42, 48, 49, 58, 241, 292, 327, 357
sociedade 46, 52, 74, 78, 85, 86, 97, 114, 120,
123, 140, 148, 155, 157, 160, 166,
170, 200, 201, 222, 228, 252, 253,
258, 265, 279, 284, 286, 290, 298,
299, 302, 339, 352, 353, 355, 358,
359, 360, 361, 362, 371

sociedades 46, 355

sociocomunicativas 92

socioculturais 45, 66, 252, 343

sócio-histórico-culturais 213, 230

sociointeracionista 274

softwares 15

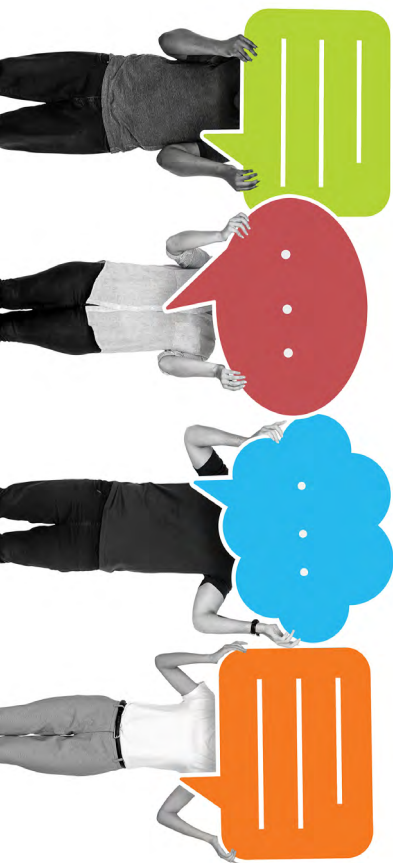
surdo 79, 80, 81, 153, 155, 157, 158, 161,
164, 166

T

tarefa 10, 99, 101, 113, 119, 149, 252, 271,
275, 306, 328

tarefas 61, 124, 306, 313, 314, 319, 321

SUMÁRIO



técnicos	10, 11, 15, 52, 60, 70, 74, 139, 175, 176, 177, 178, 185, 192, 193, 195, 215, 269, 347	trabalho	10, 12, 15, 17, 20, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 43, 44, 46, 62, 77, 86, 93, 94, 95, 97, 101, 105, 107, 109, 111, 122, 123, 133, 136, 139, 152, 159, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 195, 201, 214, 217, 219, 221, 224, 235, 241, 245, 270, 271, 272, 273, 275, 280, 283, 285, 286, 287, 288, 292, 293, 297, 301, 306, 307, 314, 317, 318, 321, 323, 325, 326, 334, 341, 343, 344, 352, 354, 356, 358, 359, 366, 367, 368, 370, 371
tecnologia	8, 11, 14, 17, 21, 35, 37, 67, 68, 69, 70, 71, 94, 151, 164, 267, 269, 270, 282, 283, 288, 296, 306, 324, 336, 350, 375, 377, 380, 381, 382, 383	trabalhos	13, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 53, 59, 77, 161, 180, 254, 272, 312, 313, 321, 352, 361, 363, 368
tecnologias	91, 136, 175, 179, 195, 196, 210, 248, 252, 253, 255, 256, 257, 315, 316, 318, 335	tradicionalista	252
tecnológico	16, 21, 71, 177, 179, 185, 254, 255, 257, 258, 265, 269, 280	transdisciplinar	74
tempo	9, 10, 11, 16, 17, 24, 59, 62, 69, 91, 94, 95, 113, 116, 121, 157, 158, 168, 177, 181, 182, 195, 214, 217, 221, 224, 225, 230, 231, 258, 276, 291, 298, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 339, 368, 371	U	
tempo livre	17, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 315, 316, 318, 320, 321, 322, 323	unificação nacional	229
teoria	50, 51, 57, 58, 60, 61, 63, 134, 172, 203, 219, 235, 236, 270, 275, 303, 354, 366	urbano	17, 337, 347
teórico-práticas	42	V	
texto	14, 17, 44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 92, 93, 95, 98, 100, 101, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 115, 116, 166, 167, 168, 169, 170, 180, 183, 203, 240, 252, 253, 255, 256, 257, 274, 275, 279, 285, 286, 288, 293, 294, 295, 297, 300, 302, 303, 362, 363	Várzea Grande	8
texto-autor-leitor	285	vernacular	40, 47, 54, 55, 59
textos	11, 14, 24, 44, 53, 54, 63, 65, 76, 90, 93, 94, 95, 103, 105, 109, 110, 113, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 133, 134, 135, 150, 153, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 172, 192, 202, 253, 255, 256, 270, 274, 275, 277, 280, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 372	vernaculares	6, 43, 47, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 64
textos escritos	153, 283, 289, 291, 292, 295, 296	vida	17, 23, 29, 44, 45, 55, 61, 62, 82, 92, 103, 107, 114, 115, 122, 135, 140, 150, 177, 211, 216, 235, 238, 242, 270, 272, 274, 275, 279, 288, 297, 298, 299, 302, 305, 307, 308, 317, 318, 319, 320, 322, 323, 326, 338, 339, 340, 344, 345, 346, 349, 355, 356, 362, 365
textos literários	14, 90, 93, 94, 103, 133	vigilância social	247
		virtual	7, 116, 117, 123, 126
		visita técnica	14, 40, 41, 43, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65
		Vitória da Conquista	175, 176, 177, 189
		vivência	166, 176, 314, 320, 343
		vivências	42, 68, 76, 82, 136, 347

práticas e experiências em LINGUAGENS

ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais

