

Meire Celedonio da Silva
Débora Karina de Araújo Santana
Ana Raquel de Oliveira Mano
(Organizadoras)

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O SABER-FAZER na EDUCAÇÃO BÁSICA



AYA EDITORA
2024

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O SABER-FAZER na EDUCAÇÃO BÁSICA

Meire Celedonio da Silva
Débora Karina de Araújo Santana
Ana Raquel de Oliveira Mano
(Organizadoras)

REFLEXÕES DOCENTES SOBRE O SABER-FAZER na EDUCAÇÃO BÁSICA



Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadoras

Prof.ª Dr.ª Meire Celedonio da Silva

Prof.ª Esp. Débora Karina de Araújo Santana

Prof.ª Dr.ª Ana Raquel de Oliveira Mano

Capa

AYA Editora©

Revisão

Ana Carla Ponte Nóbrega

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^o Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.^a Dr.^a Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^o Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.^o Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.^a Dr.^a Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.^o Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.^o Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Dr.^a Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

R3326 Reflexões docentes sobre o saber fazer na educação básica. [recurso eletrônico]. / Meire Celedonio da Silva, Débora Karina de Araújo Santana, Ana Raquel de Oliveira Mano (organizadoras) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 195 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-641-6 (pdf)
DOI: 10.47573/aya.5379.2.387

1. Educação. 2 Educação básica. I. Silva, Meire Celedonio da. II. Santana, Débora Karina de Araújo. III. Mano, Ana Raquel de Oliveira. IV. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

A Atualidade da Pedagogia Freiriana: com a Palavra, Educadoras(es) 15

Hanna Stérphane Moura Cavalcante

João Paulo Guerreiro de Almeida

Clarice Santiago Silveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.1

02

Formação Continuada de Professores: um Olhar sobre o Espaço Escolar 30

Renata Micarla de Freitas Moreira

Poliana Emanuela da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.2

03

Morte e Vida Severina: a Migração no Ensino de Geografia a partir da Obra de João Cabral de Melo Neto 42

Diene Karine Maia

Sergiano de Lima Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.3

04

Leitura Literária e Coerência Textual: Contribuições na Produção de Resenhas de Presos..... 56

Maria das Candeias Fernandes de Lima Sousa
Ariela Fernandes Sales

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.4

05

O Game Kahoot como Ferramenta de Aprendizagem na Disciplina de Português..... 73

Andréa de Almeida Bezerra
Larissa Pinheiro Xavier

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.5

06

Práticas de Letramento e a Utilização de Embalagens: Possibilidades e Significados 86

Iranita Maria de Almeida Sá
Fernando José Fraga de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.6

07

Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio: Proposta de Trabalho com a Obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo 99

Thais Pereira de Oliveira
Ariela Fernandes Sales

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.7

08

Letramento Racial Crítico: a Importância da Formação de Professores para as Salas de Leitura 111

Rosilene Batista Sales
Meire Celedonio da Silva
Maria Ozirene Maia Vidal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.8

09

Narrativas Literárias e a Contribuição do Letramento Literário na Educação Infantil 124

Sânia Kelly Sousa Lima
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.9

10

Psicomotricidade e Intervenção Pedagógica: Contribuições da Educação Física para a Educação Infantil 137

Lucas Alves Moreira Felix
Alison Nascimento Farias
Felipe Cavalcante Brasileiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.10

11

A Prática do Professor de Educação Física à Luz da BNCC: uma Análise em uma Escola Estadual de Limoeiro do Norte-CE 150

Taís Costa Mendes
Clarice Santiago Silveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.11

12

O Lugar do Corpo na Escola: uma Análise Reflexiva à Luz do Referencial Teórico da Educação Física..... 164

Neurivânia Moreira da Silva
Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa
Alison Nascimento Faria

DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.12

Organizadoras..... 178

Autores 180

Índice Remissivo..... 190

Apresentação

Em palavras iniciais, reflexões docentes sobre o saber-fazer na educação básica.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Carlos Rodrigues Brandão – *O que é Educação?*

Caro(a) leitor(a),

Iniciamos esta partilha ancorados no pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023), um célebre educador popular brasileiro que recentemente nos deixou. Brandão, assim como outros educadores e educadoras, dedicou sua existência e militância a discutir o lugar da educação (das educações) em nossas vidas e fazeres. Não se trata de qualquer educação, mas de um enfoque teórico-metodológico, político e epistemológico que advogue o compromisso com a transformação social. Um saber-fazer que, no dizer de Paulo Freire, busque o esperançar, a conscientização e a libertação dos oprimidos, por meio de uma práxis educativo-pedagógica que toque a nossa essência humana e inspire práticas de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica e libertadora. E é sobre isso que tratamos na obra em tela.

O livro *Reflexões docentes sobre o saber-fazer na educação básica* foi escrito por várias mãos e sob olhares diversos. Os trabalhos ora apresentados são oriundos de pesquisas realizadas pela primeira turma do curso de Especialização de Metodologias de Ensino para a Educação Básica, ofertado em 2019, pelo IFCE – Campus de Limoeiro do Norte. Essa especialização tem como objetivo favorecer a capacitação em nível de Pós-Graduação Lato Sensu para professores da educação básica nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, egressos dos Cursos de Licenciaturas e outros profissionais que atuam diretamente ou indiretamente na área de educação no Vale do Jaguaribe.

Buscamos reunir, no escopo deste livro, artigos cujas temáticas voltam-se à formação docente, à prática pedagógica, aos processos de ensino-aprendizagem, ao currículo e à política educacional; nos campos da educação de jovens e adultos, do gênero, da literatura afro-brasileira, do letramento racial, das tecnologias digitais da informação e comunicação, dentre outros. Dessa forma, cumprem-se reflexões acerca da educação em sentidos amplo e estrito, estruturadas em doze capítulos, os quais serão brevemente apresentados a seguir.

No capítulo intitulado *A atualidade da Pedagogia Freiriana: com a palavra, educadoras(es)*, Hanna Stérphane Moura Cavalcante, João Paulo Guerreiro de Almeida e Clarice Santiago Silveira analisaram, por meio de entrevistas, a atualidade da Pedagogia Freiriana, observando se e como esta perpassa as práticas pedagógicas de professoras(es)

da educação básica do município de Limoeiro do Norte, Ceará. Os autores identificaram, nos relatos dos entrevistados acerca de suas práticas pedagógicas, menções à Pedagogia Libertadora, expressas em categorias como docência-discência, humanização, diálogo, práxis e libertação. Consideram que, nas experiências apresentadas, houve destaques para a relevância e a atualidade de Paulo Freire no contexto escolar, seja por meio do diálogo reflexivo sobre o contexto com vistas à conscientização e consequente práxis e libertação, seja pela relação dialógica professor-aluno com vistas à transformação social.

No capítulo seguinte, *Formação continuada de professores: um olhar sobre o espaço escolar*, Renata Micarla de Freitas Moreira e Poliana Emanuela da Costa refletiram sobre o modo como o espaço escolar, em sua cotidianidade de eventos, possibilita a formação pedagógica e contínua para os docentes. De natureza bibliográfica, a pesquisa ressaltou um ponto pertinente à literatura sobre didática e sociologia da educação: a escola é um espaço privilegiado para que a formação continuada de professores aconteça, tendo em vista o caráter de reflexão coletiva e a partilha de situações de aprendizagem, as quais se transformam em momentos formativos para os professores. Assim como as autoras, consideramos que essas nuances enriquecem a prática de ensino, fortalecem a construção de uma identidade docente e ampliam ou constroem uma postura crítico-reflexiva.

Em *Morte e vida severina: a migração no ensino de Geografia a partir da obra de João Cabral de Melo Neto*, escrito por Diene Karine Maia e Sergiano de Lima Araújo, discutiu-se a obra literária “Morte e Vida Severina” como um recurso a ser utilizado nas aulas de Geografia, na educação básica, abordando especificamente a questão da migração na Região Nordeste do Brasil. Para os autores, a referida obra apresenta uma diversidade de elementos e problemáticas naturais, culturais e socioeconômicas da Região Nordeste que podem ser utilizadas como suporte para o ensino-aprendizagem da Geografia, principalmente das questões relacionadas aos fluxos migratórios nordestinos. Trata-se de uma abordagem atual e pertinente, que enfoca a complexidade desse fenômeno intimamente ligado às desigualdades sociais no campo e na cidade.

O capítulo *Leitura literária e coerência textual: contribuições na produção de resenhas de presos*, de autoria de Maria das Candeias Fernandes de Lima Sousa e Ariela Fernandes Sales, analisou as resenhas do “Projeto de Remição pela Leitura”, vinculado ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e destinado a pessoas privadas de liberdade do município de Aracati-CE, com o intuito de verificar a contribuição da leitura literária para a construção da coerência textual. O texto apresenta discussões bastante pertinentes e necessárias ao campo da EJA – modalidade de ensino amparada pela Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, apontando que a educação em presídios propicia o avanço na escolaridade com certificação e auxilia no processo de ressocialização social do apenado.

No capítulo intitulado *O game Kahoot como ferramenta de aprendizagem na disciplina de português*, de Andréa de Almeida Bezerra e Larissa Pinheiro Xavier, discutiram-se os benefícios e desafios em torno da utilização do *game Kahoot* no processo de aprendizagem de Português. A partir de uma abordagem teórico-prática, as autoras constataram que, mediante a utilização da ferramenta *Kahoot*, parte considerável dos educandos apresentou um maior interesse com relação à resolução das questões do conteúdo estudado em sala.

Quanto aos desafios, destacaram que uma pequena porcentagem dos discentes sentiu dificuldade em manusear o game devido ao suporte utilizado e à dificuldade de acesso à internet. Ao passo que aponta para potencialidades e desafios das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar, a pesquisa retoma questões estruturais que permearam o ensino remoto emergencial, instituído em razão da pandemia de covid-19.

O capítulo *Práticas de letramento e a utilização de embalagens: possibilidades e significados*, de Iranita Sá e Fernando Azevedo, discute a importância da aquisição e manutenção das práticas letradas para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos, nas escolas e na vida, ressaltando a importância das políticas públicas para essa finalidade em Portugal e no Brasil.

Por sua vez, o capítulo *Literatura afro-brasileira no Ensino Médio: proposta de trabalho com a obra Olhos D'água, de Conceição Evaristo*, de Thais Pereira de Oliveira e Ariela Fernandes Sales, buscou problematizar a importância e as implicações de se trabalhar a literatura afro-brasileira no contexto escolar, destacando suas contribuições à descoberta e à afirmação da identidade negra dos estudantes. Trata-se de um trabalho atual e pertinente, o qual pode incitar reflexões e apontamentos no debate antirracista, a partir do currículo escolar e da prática pedagógica.

Ainda nesse campo de discussão, o capítulo *Letramento Racial Crítico na sala de leitura: a importância da formação de professores*, elaborado por Rosilene Batista Sales, Maria Ozirene Maia Vidal e Meire Celedonio da Silva, possibilitou refletir sobre o Letramento Racial Crítico na sala de leitura por meio da literatura infantil, com enfoque na importância da formação do professor da sala de leitura. Na concepção das autoras, o Letramento Racial Crítico na sala de leitura, por meio da literatura infantil, propicia o tratamento pedagógico das questões étnico-raciais e contribui para a formação de leitores críticos, ao passo que acarreta ganhos qualitativos à formação integral dos educandos. Paralelamente a isso, as reflexões desenvolvidas revelam que os professores da sala de leitura necessitam de formação específica para a abordagem da referida temática.

No capítulo intitulado *Narrativas literárias e a contribuição do letramento literário na Educação Infantil*, Sônia Kelly Sousa Lima e Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, a partir de uma revisão bibliográfica, analisaram possíveis contribuições do letramento literário para a primeira infância. Ressaltaram, também, que o trabalho com a literatura infantil, particularmente o diálogo com as histórias e acervos infantis, estimula a interação, o imaginário e a percepção das crianças no aspecto da leitura e da escrita com papel fundamental no processo de construção do letramento.

Em *Psicomotricidade e intervenção pedagógica: contribuições da Educação Física para a Educação Infantil*, Lucas Alves Moreira Felix, Alison Nascimento Farias e Felipe Cavalcante Brasileiro discutiram a importância da Psicomotricidade relacionada ao aprendizado no ambiente escolar infantil, contextualizando a atuação do professor de Educação Física. Os autores destacam como a intervenção pedagógica do docente específico da área pode contribuir de forma positiva na Educação Infantil, por meio dos conteúdos que compõem a base teórica de sua formação, colaborando com o desenvolvimento global, cidadão, cultural e crítico na sociedade.

Ainda sob enfoque docente, o capítulo *A prática do professor de Educação Física à luz da BNCC: uma análise em uma escola estadual de Limoeiro do Norte-CE*, de Taís Costa Mendes e Clarice Santiago Silveira, analisou as implicações metodológicas que esse profissional tem enfrentado na elaboração de aulas a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De tal modo, o referido estudo, situado na fronteira das áreas de didática e de política educacional, versou sobre o processo de adaptação da prática do professor de Educação Física à BNCC, focalizando aspectos como os desafios do processo de ensino-aprendizagem, implementação de metodologias e a necessidade da formação continuada para tanto.

Por sua vez, o capítulo *O lugar do corpo na escola: uma análise reflexiva à luz do referencial teórico da Educação Física*, de Neurivânia Moreira da Silva, Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa e Alison Nascimento Farias, objetivou refletir acerca do lugar do corpo na escola e os efeitos provocados pelos mecanismos de controle sobre o processo de formação do ser social na sociedade capitalista. Consideramos que o estudo em questão, por contemplar a abordagem cultural da Educação Física, traz importantes contribuições para a discussão sobre currículo, prática pedagógica e formação de professores.

O saber e o fazer se (re)encontram nestas pesquisas. Não numa perspectiva de *conhecer para reproduzir* um *modus operandi*, mas de conhecer para construir e (com) partilhar. Conhecimento implica em partilha, que por sua vez implica em socialização. Socialização com quem? Novamente nos voltamos à perspectiva freiriana, ao considerarmos os oprimidos nesse processo de construção compartilhada e democratização do conhecimento. Os oprimidos foram diversas vezes identificados e contemplados nos estudos ora apresentados; o esperançar, em tempos de desumanização e ataques à educação e aos oprimidos, também o foi.

Assim, dada a diversidade de temáticas e abordagens crítico-reflexivas na tessitura teórico-metodológica das pesquisas, o livro *Reflexões docentes sobre o saber-fazer na educação básica* explicita a importância e as contribuições do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Limoeiro do Norte à formação e à prática pedagógica de professores do Vale do Jaguaribe. Para além dos impactos nos campos local e regional, consideramos e destacamos a pertinência desta produção intelectual à luz do paradigma educacional latino-americano, mediante o olhar contextualizado e atravessado pela realidade do nosso território.

Obrigado por chegar até aqui, caro(a) leitor(a). Desejamos uma excelente e compromissada imersão nesta obra.

João Paulo Guerreiro de Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE campus Limoeiro do Norte

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual do Ceará

A Atualidade da Pedagogia Freiriana: com a Palavra, Educadoras(es)

Hanna Stérphane Moura Cavalcante

João Paulo Guerreiro de Almeida

Clarice Santiago Silveira

INTRODUÇÃO

O presente estudo teoriza sobre a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921-1997) e busca refletir acerca das suas repercussões na prática pedagógica de professores da educação básica do município de Limoeiro do Norte. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Especialização em Metodologias de Ensino para Educação Básica, no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte, partindo das experiências dos próprios educandos-educadores do referido curso.

A oportunidade da referida pesquisa coincide com o centenário de nascimento desse educador, defensor da conscientização crítica, da transformação da realidade e da emancipação humana. Em uma de suas diversas experiências em torno da educação popular, na década de 1960, Paulo Freire desenvolveu e aplicou um método de alfabetização e conscientização de pessoas adultas, o qual partia do cotidiano desses sujeitos e o problematizava nos círculos de cultura, buscando não apenas a aprendizagem de símbolos e signos, mas das contradições que circundavam a realidade dos envolvidos no processo (Brussio; Brussio; Scocuglia, 2019; Fischer; Vendramini, 2019). Para Freire (2010), o oprimido, consciente da realidade que o cerca, compreende a si e ao mundo e, assim sendo, busca romper com as situações de opressão a que está submetido.

Paulo Freire, na década de 1960, já doutor em Filosofia e História da Educação e professor da Universidade de Recife, participou de experiências de educação popular com o Movimento de Cultura Popular (MCP) e Centros Populares de Cultura, no Recife, as quais foram impulsionadoras do Método de Alfabetização de Adultos (1963) designado Método Paulo Freire, responsável pelo processo de alfabetização e conscientização de 300 adultos em Angicos/RN, um verdadeiro divisor de águas no período. De acordo com Almeida e Silva (2021), esse período se segue da tentativa de implantação e impulsionamento de um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, comandado por Paulo Freire, que alfabetizaria cerca de cinco milhões de pessoas em dois anos. No entanto,



em decorrência do golpe civil-militar de 1964, essa experiência incipiente foi encerrada, e Freire foi preso por 72 dias e logo buscou exílio no Chile, onde desenvolveu outras experiências de educação de adultos e teorizou sobre educação e libertação.

Mediante as vivências e experiências escolares e acadêmicas dos autores deste trabalho, sentimos a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as obras de Paulo Freire e sobre as suas concepções, a fim de compreender a repercussão da Pedagogia Freiriana no fazer docente da educação básica. Então, no que diz respeito à formação inicial ou continuada de educadores, bem como à sua respectiva prática pedagógica, coube questionar: Qual a compreensão dos educadores sobre Freire e seu legado? Quais suas opiniões acerca da Pedagogia Libertadora? Diante desses questionamentos em torno da temática, direciona-se a problemática desta pesquisa: Como a Pedagogia Freiriana compõe a prática pedagógica de educadores em processo de formação continuada no curso de Especialização em Metodologias para Educação Básica do IFCE, *campus* Limoeiro do Norte?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a atualidade da pedagogia de Paulo Freire, observando se e como esta perpassa as práticas pedagógicas de professores e professoras da educação básica. Como forma de delinear a pesquisa, os objetivos específicos são: a) refletir sobre as principais categorias teóricas da produção intelectual de Freire, com foco na obra *Pedagogia do Oprimido*; b) identificar a presença da Pedagogia Libertadora nos relatos dos educadores sobre o seu fazer pedagógico; c) refletir sobre as proposições de Paulo Freire e a atualidade de sua obra a partir da compreensão dos educadores.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada no município de Limoeiro do Norte, e sua primeira etapa consistiu na revisão de literatura para o entendimento das categorias teóricas expressas nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Outros autores com inspiração freiriana, a exemplo de Brandão (2017), Scocuglia (2018), Romão e Romão (2018) e Almeida e Silva (2021), foram consultados, na perspectiva de reflexão sobre a atualidade da obra de Freire.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, em formato de pesquisa descritivo-exploratória. Para a coleta dos dados, foi realizada uma pesquisa de campo. Buscou-se, então, estreitar o arcabouço teórico e as experiências na atuação docente, ou seja, refletir as vivências articuladas às teorias formuladas, a fim de ressignificar e teorizar as experiências (Gil, 2002).

Na ocasião, entrevistamos nove (9) docentes da educação básica, regularmente matriculados no curso de Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica do IFCE – *campus* Limoeiro do Norte. Assim, buscamos identificar, por meio de questionário aplicado pelo *Google Forms*, o perfil dos docentes para, em seguida, refletir sobre como a Pedagogia Libertadora compõe a sua prática pedagógica. Em alguns casos específicos, os pesquisadores tiveram mais de um contato com alguns participantes, na intenção de pormenorizar suas falas que se mostraram substanciais para a pesquisa.

Na análise dos dados, pretendeu-se construir uma ponte entre as categorias teóricas de Freire e as falas dos educandos-educadores, buscando interpretar a realidade e perceber a atualidade incutida nos fazeres pedagógicos deles, além de suas compreensões sobre as proposições da Pedagogia Freiriana.

PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE – CAMINHOS À LIBERTAÇÃO

Para o referencial teórico deste trabalho, tomamos como referência as reflexões expressas em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, que tratam da reflexão acerca das experiências que Paulo Freire vivenciou e sobre as quais teorizava. Tais obras compõem-se de categorias fundamentais para a reflexão proposta no estudo em tela.

Scocuglia (2018, p. 582) elucida que a obra *Pedagogia do Oprimido* “[...] constitui o vórtice principal da espiral polifônica do movimento permanente de construção/reconstrução do pensamento político-pedagógico de Freire”. Na referida obra, Freire trata sobre a dicotomia instaurada por uma pedagogia dominante: opressor e oprimido. Nela, expõe que somos direcionados por uma pedagogia dominante, a qual instiga que devemos ter para ser: o homem objeto em detrimento do homem sujeito histórico. Para isso, a pedagogia dominante se pauta numa “Educação Bancária”, na qual o professor, detentor do saber, deposita o conhecimento no aluno, mero objeto do processo educacional. Essa educação nega a criticidade, as vivências do educando, o diálogo; é uma educação que, na ótica freiriana, aprisiona as consciências. A pedagogia dominante usufrui da “Educação Bancária” como meio de domesticação, ensinando o que convém, submetendo o indivíduo ao sistema do poder (Almeida; Silva, 2021; Antunes; Gadotti; Padilha, 2018; Freire, 2010).

Por sua vez, a Pedagogia do Oprimido busca a superação do dualismo entre opressor-oprimido, possível a partir da consciência crítica, politizada e dialógica, na qual os indivíduos desenvolvem, em conjunto, a conscientização dos processos sociais para libertação. A superação desse paradigma se dá, substancialmente, pela práxis e pelo diálogo. Em Freire, a práxis é a unicidade da ação-reflexão-ação. Tal fato é perceptível quando o indivíduo oprimido, desumanizado, reconhece-se como tal, enfurece-se pelas situações que lhe são impostas, dialoga com outros sujeitos e com o seu meio, a fim de refletir sobre como tais circunstâncias se instauraram, e organiza-se para superá-las. Assim, conscientizando-se criticamente, esse indivíduo busca a emancipação do contexto opressor (Freire, 2010).

A Pedagogia Freiriana é libertadora por proporcionar reflexão crítica e conscientizadora quanto ao cenário opressor. Conscientizando e dialogando, a reflexão se faz inerente à ação para que ela não seja puro ativismo sem intencionalidade, e sim uma ação refletida e deliberada. No atual contexto, os oprimidos continuam sendo os empobrecidos, as mulheres cis ou trans, a pessoa preta, a pessoa LGBTQIA+ (Almeida; Silva, 2021). Além dos humanos, temos instituições oprimidas, a exemplo de escolas, institutos federais, universidades, sindicatos e movimentos sociais. Por essas questões, faz-se tão necessário discutir Paulo Freire, sobretudo nesse momento desumanizador no qual se encontra o Brasil.

Em essência, a Pedagogia Libertadora é práxis pelo diálogo: conscientizar-se e conscientizar criticamente, transformando-se e transformando a realidade em que vive. Ninguém, na condição de oprimido, liberta-se sozinho: os homens e mulheres se libertam em comunhão (Freire, 2010). O método de alfabetização e as obras de Paulo Freire são fundamentos da Pedagogia Libertadora, que emergem na busca incessante pela consciência crítica politizadora, para superação da dicotomia opressor-oprimido, com a práxis pelo diálogo, a fim da emancipação dos sujeitos. Para fins deste trabalho:

[...] compreende-se que a Pedagogia do Oprimido tem muita força nas palavras e no agir. Consiste numa epistemologia que enfoca aspectos teórico-científicos, mas também humanizadores e subjetivos, que tocam a nossa essência humana. Não obstante, o autor anuncia o caráter ideológico que o professor progressista precisa manter para não se desviar do caminho da esperança. Desta forma, a educação, no sentido freiriano, é dialógica, consciente, intencionada, portanto, crítica, e visa à colaboração, união, organização e síntese cultural. Ao contrário da educação bancária, identificada como ação antidialógica, que se volta à conquista e à manipulação a partir da imersão das consciências, separando os sujeitos de sua organização coletiva para, assim, manter a opressão. Logo, na proposição de uma sociedade democrática, Paulo Freire também propõe que ocorra a democratização da escola (Almeida; Silva, 2021, p. 982).

Em *Pedagogia do Oprimido*, é possível compreender a educação como ato político, cuja finalidade seria a libertação de todos. Todavia, como isso aconteceria em sala de aula na educação formal? Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) mostra que a Educação Libertadora tem muita força nas palavras e no agir e que o exercício da docência se dá na troca, na inquietude, na docência-discência, sem perder a ética e a rigorosidade metódica. Trata-se de um ensino crítico e reflexivo, intercultural, dialógico e problematizador. Mostra-se como desafio nesses contextos de ataque aos educadores, em que se pede um “Basta de Paulo Freire”, ou se busca uma educação bancária (a exemplo das reformas educacionais, como a do Ensino Médio e a BNCC).

Considerando a subjetividade humana e as mudanças no âmbito político socioeducacional, estreitar os conhecimentos desenvolvidos com as vivências de uma dada geração proporciona uma leitura do presente e uma reação frente a essa leitura (Doxsey; De Riz, 2003). Freire nos instiga a sempre renovar nossas teorias, ideias, com a finalidade de não ficarmos inertes, pois a sociedade e os conhecimentos estão em constante transformação (Pereira, 2015). Em sua teorização, propôs sua reinvenção. Assim, indagar os docentes sobre as suas percepções acerca da Pedagogia Freiriana é imprescindível para identificar a atualidade da obra de Freire, ao passo que se pode criar novas identidades docentes, comprometidas com a mudança social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o perfil obtido pelo questionário, os entrevistados são licenciados e atuam na educação básica – em sua maioria, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, sendo oito professoras e apenas um professor. Os participantes estão na faixa etária compreendida entre 25 e 44 anos de idade, e seu tempo no magistério varia de 4 a 24 anos de experiência. Eles julgam pertencer às classes sociais: baixa, média-baixa e média.

Dentre as obras de Paulo Freire lidas pelos participantes, *Pedagogia do Oprimido* se destacou, sendo lida por todos; todavia, um dos participantes pontuou que nunca leu nenhuma obra na íntegra, mas que nos estudos, no decorrer de sua formação docente, teve contato com fragmentos das obras. Em seguida, na lista das obras de Freire, vem *Pedagogia da Autonomia* como a segunda mais lida. Dessa forma, podemos constatar que, no campo teórico, a Pedagogia Libertadora se fez presente em algum momento no desenvolvimento docente desses educadores.

Podemos perceber essa presença na fala dos educadores na primeira pergunta da entrevista (ver quadro 1). Vale ressaltar que entendemos como formação inicial a graduação e como formação continuada: cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), cursos de aperfeiçoamento e minicursos de formação das esferas educacionais, promovidos pelo sistema educacional, eventos científicos etc. Dentre as respostas, constatamos que eles tiveram contato com a Pedagogia Freiriana em suas formações inicial e continuada e no planejamento escolar.

Reconhecemos, na grande maioria das falas, a presença de termos que sintetizam e expressam a Pedagogia Libertadora, como: educação popular, conscientização, emancipação, classe trabalhadora, transformação do sujeito, leitor de mundo. Já em outras, reconhecemos que esse contato está direcionado ao percurso de planejamento docente. Nessa perspectiva, compreendemos que, apesar de haver o estudo, não é o bastante para expressar, de forma concreta, a práxis dos ensinamentos de Freire. Quanto a isso, Freire (2010) nos direciona à reflexão-ação, por compreender que a educação se faz no movimento do que é teorizado e do que irá se teorizar, ou seja, as teorias que tomamos como base em nossas ações não são em si o fim para nossas ações, mas sim nossas ações como reflexo dessas teorias que se ressignificam para teorizar-se.

O Quadro 1 sintetiza como se deu o contato dos docentes com a Pedagogia Libertadora em seus percursos de formação inicial ou continuada.

Quadro 1 - O contato com a Pedagogia Libertadora em sua formação.

Educador(a)	Pergunta 1: Em algum momento da sua formação inicial ou continuada houve estudo sobre a Pedagogia Freiriana? Se sim, conte sobre suas impressões.	Síntese sobre o contato com a Pedagogia Freiriana
1	Sim, mas foi algo superficial na graduação, porém, mesmo com pouco estudo em relação à Pedagogia Freiriana, tive afinidade com a crítica à educação bancária . Também acredito ser positiva a ideia da idealização de uma educação popular .	Formação Inicial
2	Sim, na faculdade, em algumas disciplinas e na leitura das obras de Freire, que são de caráter importantíssimo na formação de qualquer profissional voltado para educação .	Formação Inicial
3	No curso de Pedagogia. Foi um lindo e reflexivo momento de compreensão e conscientização sobre o papel da educação como uma forma de libertação e emancipação humana .	Formação Inicial
4	Sim, na graduação e agora, na especialização. Para mim, a Pedagogia Freiriana trata-se de um diálogo de anúncio e representação da classe trabalhadora . Nos reconhecemos e somos capazes de nos enxergar como sujeitos de transformação .	Formação Inicial e Continuada

Educador(a)	Pergunta 1: Em algum momento da sua formação inicial ou continuada houve estudo sobre a Pedagogia Freiriana? Se sim, conte sobre suas impressões.	Síntese sobre o contato com a Pedagogia Freiriana
5	Não lembro de ter visto Paulo Freire na universidade , infelizmente. Paulo Freire sempre foi uma figura, no momento de planejamento da escola para sala de aula, com frases, nunca foi de estudo. Particularmente, só me interessei por Paulo Freire nos últimos 5 anos, quando começaram as perseguições, então comecei a conhecer, a estudar e para além dos trabalhos feitos na formação continuada , hoje faço estudos individuais , faço cursos , mas foram somente nos últimos 5 anos, pois, até então, Paulo Freire não passava de frase de efeito nos planejamentos da escola.	Planejamento Escolar e Formação Continuada
6	No curso de especialização em metodologias para a educação básica. Aconteceu de forma breve, pela questão da carga horária, mas tivemos discussões marcantes sobre a trajetória e os projetos desse importante educador brasileiro.	Formação Continuada
7	Sim. Tive contato na licenciatura e na pós. É uma ótima pedagogia que valoriza o conhecimento de mundo do aluno, fazendo-o sentir prazer pelo aprendizado .	Formação Inicial e Continuada
8	Sim... Na graduação eu tive. E também a escola que trabalho há 5 anos tem a metodologia baseada na pedagogia de Paulo Freire e a gente realiza estudos .	Formação Inicial e Continuada
9	Sim, em ambos os momentos. Ler Paulo Freire foi algo que trouxe, para minha formação , a descoberta da essência da docência , a necessidade de me formar e formar o outro em um leitor , não somente da palavra, mas também do mundo .	Formação Inicial e Continuada

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Ainda com relação a essa pergunta, chamou-nos bastante atenção quando o educador 5 cita que: “Particularmente só me interessei por Paulo Freire nos últimos 5 anos quando começaram as perseguições [...]”. E, conseqüentemente a isso, passa a buscar conhecimento em estudos individuais e cursos de formação continuada. A partir dessa interpretação, é perceptível, como defende José Eustáquio Romão, em entrevista feita por Polli (2020), que a educação libertadora ainda se encontra na dimensão teórica. De fato, ainda pouco se utilizam as bases do método e a essência da Pedagogia Libertadora desenvolvida por Freire na educação brasileira. Ela está pouco representada nas políticas públicas e no sistema educacional, justificando assim as aparições escassas nessa esfera, pois “não haveria tantos problemas de compreensão do mundo e seus problemas, tantos preconceitos e discursos discriminatórios disfarçados de opinião” se de fato ela fosse aplicada (Polli, 2020, p. 971). Todavia, há experiências que demarcam a opção de educadores pela Pedagogia Libertadora em sua prática pedagógica.

Na etapa seguinte da entrevista buscou-se aprofundar sobre a presença da Pedagogia Libertadora no fazer pedagógico dos educadores. A apresentação desses resultados se deu ao observar a riqueza semântica do discurso dos entrevistados. Logo, a apresentação de suas falas não obedece à forma ordinal.

Na organização dos quadros, a primeira coluna corresponde às perguntas do questionário: Pergunta 2 (Você considera a Pedagogia Libertadora importante no atual cenário? Justifique) e Pergunta 3 (A Pedagogia Freiriana está presente nas suas aulas? Se sim, conte de que forma ela está presente), com as suas respectivas respostas e identificação das categorias por parte dos autores. Entendemos que essas perguntas foram cruciais no sentido de apurar a atualidade e o emprego de Freire no dia a dia docente.

Identificamos nas falas dos educadores (aqui trazemos um recorte), termos que suscitam a presença da Pedagogia Libertadora em aula, contudo, a prática ainda se encontra no âmbito da busca. O quadro 2 trata da síntese de entrevista com a educadora 7:

Quadro 2 - Entrevista com a educadora 7.

Educadora 7	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim. Estamos vivendo um momento delicado em que precisamos nos desdobrar ao máximo para que essa Pedagogia Libertadora chegue ao nosso educando, a luta tem sido constante para construirmos uma educação em que o sujeito não esteja, simplesmente, absorvendo conhecimentos sem que haja uma transformação da sua consciência , levando-o a agir e se tornar mentor de sua própria história . É importante, sim, porém, há muito o que se conquistar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de mundo • Práxis • Conscientização • Diálogo • Formação humana
Pergunta 3	Sim. Sempre busco fazer o aluno enxergar que a matemática faz parte do cotidiano dele, e que ele não deve estudar simplesmente para ter um diploma, mas para que possa resolver situações do dia a dia , onde estão presentes esses conhecimentos.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em sua entrevista, merece destaque o ponto referente à contextualização do processo de ensino-aprendizagem, caminho para as dimensões do diálogo e da formação humana. Para a educadora, essa característica da Pedagogia Libertadora se destaca em sua prática pedagógica.

No quadro 3, a seguir, a educadora 1 relata como a Pedagogia Libertadora encontra-se presente em sua atuação como professora da área de Ciências Humanas. A educadora afirma que, mesmo parcialmente e até então de forma despretensiosa, apropria-se da pedagogia de Freire.

Quadro 3 - Entrevista com a educadora 1.

Educadora 1	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim, porque talvez esse seja um período em que mais se passa por desigualdades no âmbito educacional, assim, a busca pelas relações professor/aluno e aluno/aluno é algo primordial para continuidade dos estudos de forma mais justa, mais humana.	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica à educação bancária • Educação popular • Denúncia • Diálogo • Práxis • Bases do método na metodologia de aula
Pergunta 3	Não que eu faça o uso de forma intencional planejada. Todavia, é provável que ela esteja presente nas minhas aulas sim, hoje eu vejo desse jeito, depois que passei a estudar Paulo Freire. Quando por exemplo: busco temas geradores para discutir, sendo essa uma prática constante, acredito que está me apropriando da Pedagogia Freiriana, visto que, nessas discussões , elencamos os problemas e buscamos novos caminhos.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Nessa ocasião, é válido considerarmos que, mesmo sem intencionalidade e organização didático-metodológica diretiva na ótica freiriana, a problematização e o diálogo, categorias elencadas nas falas dessas educadoras, são elementos que fazem parte da constituição da própria Pedagogia Libertadora, que evidentemente não se resume a metodologias e estratégias de ensino, mas engloba a visão de mundo dos educadores

e a práxis libertadora. Isso implica perceber o legado freiriano na atualidade, na prática pedagógica dessas(es) entrevistadas(os). Reafirmando o legado de Freire, a educadora 4 discute como, no exercício de sua prática docente, lança mão ou se aproxima da Pedagogia Libertadora. A seguir, o quadro 4 traz os elementos em destaque na fala da entrevistada.

Quadro 4 - Entrevista com a educadora 4.

Educadora 4	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim, além de ser um ato de formação que orienta para a libertação da classe trabalhadora , é uma prática de acolhimento, representação e identificação com todas as contradições sociais . É um ato de libertação e encorajamento por meio da discussão.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Leitura de mundo • Classe social • Práxis • Transformação da realidade • Conscientização
Pergunta 3	Sim, por meio do meu discurso, da minha prática docente, procuro falar aos alunos através de palavras e símbolos que fazem parte do contexto social deles e mostrar que eles são os veículos de transformação social .	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Percebemos, então, que de acordo com suas vivências teórico-práticas, as educadoras até então assimilaram diferentes (porém complementares) aspectos dos ensinamentos de Freire, mas o ensino contextualizado e a conscientização/transformação da realidade se destacam entre os mais recorrentes.

O quadro 5 ilustra a fala da educadora 2, acerca de como a Pedagogia Libertadora está presente em suas aulas.

Quadro 5 - Entrevista com a educadora 2.

Educadora 2	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim, importantíssima. Atualmente, nos encontramos em uma configuração de desgoverno total, onde os minions que estão no poder tentam a todo momento arruinar todas as conquistas alcançadas ao longo dos últimos anos, em vários setores e, inclusive, na educação, sucateando o ensino na educação básica e também nas universidades do nosso país. A Pedagogia Libertadora surge nesse cenário como mais do que necessária, temos a missão, enquanto profissionais comprometidos, de desenvolver uma prática de ensino inclusiva e que possa possibilitar um pensamento crítico e real aos nossos alunos .	<ul style="list-style-type: none"> • Docência-discência • Conscientização • Denúncia • Diálogo • Práxis
Pergunta 3	Sim, nas minhas práticas de sala de aula. Com atividades e momentos de ouvir os alunos , sua realidade , quando conversamos sobre assuntos pertinentes de forma crítica .	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Na entrevista da educadora 2, compreendemos que o cerne da Pedagogia Libertadora, em seu fazer docente, encontra-se subentendido no que diz respeito à politização, realidade do sujeito, docência-discência, cultura, conscientização, mediatizadas pelo diálogo. Na direção desse processo, tomando como base as categorias diálogo, educação contextualizada e conscientização na perspectiva freiriana, percebemos que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e

acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2010, p. 116).

Nesse sentido, podemos destacar que a opção pelo diálogo crítico e problematizador por parte desta educadora, de forma direta, e das demais, de forma indireta, pode resultar num processo de conscientização bastante fecundo, carregado de sentido para os educandos. Não obstante, o diálogo não se dá apenas entre os sujeitos, mas entre eles e o meio onde estão inseridos. O olhar atravessado da realidade é condição *sine qua non* para o êxito de experiências de educação libertadora que, evidentemente, buscam a transformação social.

Quando indagamos sobre a importância da Pedagogia Libertadora no atual cenário, obtivemos nas respostas, quase que exclusivamente, elementos que caracterizam a Pedagogia do Oprimido e sua fundamentação: desigualdade socioeducacional, humanização, relação de poder, transformação da consciência, diálogo, libertação/emancipação, politização; desse modo, é observável, pelas falas das educadoras, até então, que a Pedagogia Libertadora, em suas práticas pedagógicas, substancialmente advém de releituras aproximadas da base metodológica de Freire.

Os educadores 5 e 3 também expressaram suas compreensões sobre a Pedagogia Libertadora e como esta perpassa suas práticas pedagógicas. O quadro a seguir destaca a entrevista com o educador 5.

Quadro 6 - Entrevista com o educador 5.

Educador 5	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim, principalmente para a emancipação dos filhos da classe trabalhadora , que estão cada vez mais espoliados de direitos e cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • Emancipação • Classe social • Relação de Freire com o contexto político atual
Pergunta 3	Sim, na forma como juntos aprendemos a ler o mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mundo (conscientização da realidade, do contexto em que vive) • Diálogo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Na condição de professor de História, o educador 5 destaca a relevância da Pedagogia Libertadora na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, ou seja, com intenções de transformação social. Os filhos da classe trabalhadora, aqui entendida como classe oprimida perante a sociedade capitalista, são convidados pelo professor a ler o mundo, que, no dizer de Paulo Freire, significa compreender as dinâmicas sociais e seus rebatimentos no cotidiano que os cerca, a fim de buscar a intervenção na realidade opressora. Novamente, a categoria diálogo, juntamente com a conscientização, aparece na prática pedagógica de um professor da educação básica, desta vez de forma bastante direta.

Na entrevista com a educadora 3, que atua como professora polivalente na rede municipal de Limoeiro do Norte, percebemos a aproximação com a Pedagogia Libertadora no trabalho com as crianças. O quadro a seguir apresenta a síntese da fala da educadora em questão.

Quadro 7 - Entrevista com a educadora 3.

Educadora 3	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim. Esse momento trouxe à tona, mais ainda, a grande desigualdade social existente no Brasil, e a Pedagogia Libertadora deve e tem a função de despertar nas pessoas a reflexão e a consciência do poder de transformação das realidades , por meio de uma educação igualitária .	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de classe • Educação libertadora • Conscientização • Libertação/ Emancipação
Pergunta 3	Sim. Apesar de trabalhar com crianças, procuro sempre despertar o sentimento de justiça e igualdade e a importância da educação para a formação humana das pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação da realidade • Formação humana

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Diante do exposto na fala da educadora 3, podemos perceber que, na prática pedagógica dessas educadoras e educadores, o propósito central da Pedagogia Libertadora, que é a emancipação do sujeito oprimido, encontra-se direcionado, porém, ocorre de forma paulatina. Essa relação se dá, provavelmente, pelo que Freire chamou de transitividade da consciência, hoje compreendida como consciência de classe (Scocuglia, 1997). Por esse ângulo, os educadores estão equiparados em seus julgamentos em classes sociais, mas não devemos desconsiderar que a trajetória de vida de cada um pode anunciar como foram os direcionamentos da educação destes e como hoje, em suas práticas, podem ressignificar a teoria de Paulo Freire, à luz de suas demandas atuais.

Apesar de alguns educadores corresponderem em suas falas a aproximação com a Pedagogia Libertadora, outros, quando indagamos sobre a importância da Pedagogia Libertadora no cenário atual e sobre como esta perpassa sua prática pedagógica, forneceram as seguintes respostas, conforme o Quadro 8, que destaca a fala da educadora 6.

Quadro 8 - Entrevista com a educadora 6.

Educadora 6	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Sim, toda prática pedagógica pode contribuir de forma significativa com a formação docente para uma didática transformadora na vida dos estudantes .	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do ensino • Didática • Transformação da realidade
Pergunta 3	Preciso ler mais obras desse autor para inserir a pedagogia Freiriana nas minhas aulas.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Na fala da educadora 6, destaca-se seu reconhecimento acerca da importância da formação docente e da prática pedagógica ancoradas numa perspectiva Libertadora e, muito embora ainda não se julgue apta a atuar como educadora numa base freiriana, percebemos um aceite em incorporá-la à sua prática pedagógica, desde que devidamente fundamentada na teoria. Trata-se de um ponto crucial a ser refletido aqui: a formação inicial ou continuada dos educadores. Na perspectiva de Farias *et al.* (2008), a formação do educador concebe um momento de aproximação teórico-prática, com fundamentos, metodologias e estratégias de ensino voltadas a diversas concepções pedagógicas que compõem as matrizes curriculares de cursos de licenciatura ou pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa nuance não deve ser desprezada pelos que advogam por uma Pedagogia

Libertadora, uma vez que o acesso ao conhecimento é ponto nevrálgico e substancial para o processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade da formação docente pode ser ainda mais percebida a partir da fala da educadora 9, sobre a qual versa o quadro a seguir.

Quadro 9 - Entrevista com a educadora 9.

Educadora 9	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	Não li. (<i>buscamos novo contato com a educadora, mas não foi correspondido</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mundo • Conscientização • Cultura
Pergunta 3	Embora não tenha lido, acredito que sim, nas tentativas de trazer o espaço vivido para compreensão dos fenômenos globais .	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Em suas falas, as educadoras 6 e 9 manifestam pouca ou nenhuma aproximação teórica com a Pedagogia Libertadora, mas não necessariamente advogam por uma prática pedagógica descontextualizada, neutra e apolítica. Nesse sentido, esse dado é revelador para se refletir que a inserção freiriana em sala de aula se inicia com o estudo sobre a sua obra, a fim de conhecê-la e ressignificá-la no âmbito escolar (Malaggi *et al.*, 2022). Do ponto de vista da Didática, enquanto disciplina que versa sobre o processo de ensino-aprendizagem, Farias *et al.* (2008) deixam bastante explícita a compreensão de que não existe receita pronta para o processo de transposição didática. Tomando essa referência para o nosso estudo, compreendemos que não há receitas, mas há experiências cotidianas de diálogo com a Pedagogia Libertadora, a partir dos educandos-educadores entrevistados, que, embora não ocorram de forma contínua e diária, podem compor um núcleo de práticas pedagógicas de inspiração freiriana, ressignificadas à luz de seus contextos escolares, as quais podem e devem ser conhecidas e socializadas com outros(as) educadores(as).

Um Caso Especial – Educadora 8

Neste subtópico, apresentamos o que nos chamou bastante atenção entre os entrevistados. Na primeira pergunta aberta, a educadora 8 (ver Quadro 10) comenta trabalhar há cinco anos em uma escola que “[...] tem metodologia baseada na pedagogia de Paulo Freire”. Diante do exposto pela educadora, houve a necessidade de aprofundar as demais perguntas do questionário. Os resultados desta entrevista constam no quadro a seguir.

Quadro 10 - Entrevista com a educadora 8.

CASO ESPECIAL		
Educadora 8	Falas	Indicativos das categorias expressas nas falas
Pergunta 2	A Pedagogia Libertadora ainda é uma utopia em muitas escolas. Não levamos ainda o nosso aluno a ser autônomo e buscar construir seu conhecimento considerando como ser social e político.	
Pergunta 3	Na escola que trabalho, sim... Mas em outras realidades vividas, não. Na verdade, eu fiz um comparativo com as experiências que tive em outras escolas, onde sua prática como professor já vem estagnada e o professor torna-se apenas reproduzidor daquele plano, levando o aluno a esse saber estagnado. Onde trabalho agora, as aulas se dão sempre de forma dialógica, onde todos os dias, para abordagem do tema, há o círculo de cultura, onde cada criança apresenta suas pesquisas, trazem suas vivências para a sala de aula... O momento acontece sempre em círculo e o professor é o problematizador dessa construção do saber.	<ul style="list-style-type: none"> • Práxis • Atuação com a metodologia/método de Freire • Oprimido • Autonomia • Consciência de classe • Politização • Círculo de cultura • Problematização

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Quando indagamos sobre a presença da Pedagogia Freiriana em suas aulas, *a priori*, a educadora tinha respondido que “[...] na escola que trabalho, sim... Mas em outras realidades vividas, não”. Pedimos que justificasse tal fala. Percebemos aqui a crítica em torno da estrutura educacional vigente e do engessamento do ensino.

Desde que entrei nessa escola, sou maravilhada com essa prática, as crianças cumprem regras em todos os tempos, por exemplo: elas andam sempre em trem, elas sempre cantam, então essa parte cultural dela é realmente inserida na escola. Nessa questão dos desafios para que as crianças possam construir seus próprios conhecimentos, eu ainda tenho pouca propriedade em Paulo Freire. Realmente só vai conseguindo isso com muitas leituras, e a gente acaba nessa rotina louca de professor, vai se perdendo um pouco nesse contexto, e Paulo Freire é muita leitura, e, cada vez mais que paro para ler, me apaixono mais, porque vejo muito amor. Paulo Freire traz esse olhar para o outro, e esse olhar não é só virar meu rosto e ver, mas é considerar o que o sujeito viveu, o que ele vive, o que ele traz. E essa emancipação que tanto Paulo Freire fala, parte daí, quando a gente sai de si e se coloca a olhar para o outro, a considerar o outro, isso é bonito. Paulo Freire alfabetizou adultos, e quando se é criança, você vê, você percebe o quanto isso faz diferença na vida da criança, o quanto é importante para a vida da criança. Paulo Freire trouxe, acima de tudo para a educação, esse olhar de amor, essa forma de considerar o conhecimento que o outro tem, e, a partir desse conhecimento, você poder dizer que pode ir mais além; você pode adquirir seu próprio conhecimento a partir das suas pesquisas, das suas vivências, das suas expectativas, do seu social (Educadora 8, entrevista realizada em abril de 2021).

Mediante a fala da educadora 8, nesse relato, é notório que a organização de suas aulas expressa toda a idealização da Educação Libertadora. A práxis, como bem atribui Freire (2010), é a convergência teoria-prática, reflexão-ação, que se singulariza quando a constância desta se encontra viva na prática docente. Apesar de esta pesquisa não ter caráter comparativo, ao refletir sobre a fala da educadora 8, torna-se imprescindível contrapor a realidade em que vivem os demais educadores desta pesquisa. A educadora em questão, que atua numa escola fundamentada na Pedagogia Libertadora, tem a possibilidade de colocar em prática os ensinamentos de Paulo Freire e refletir sobre estes; diferentemente dos demais educadores entrevistados, que, ao esbarrarem em diversos impeditivos concernentes ao cotidiano da escola pública, utilizam de forma menos corriqueira os pressupostos da Pedagogia Libertadora, mas também devem ter suas práticas pedagógicas e esforço reconhecidos, o que faremos mais adiante.

Em sequência, quando indagamos sobre a importância da Pedagogia Freiriana no atual cenário, ela justifica que: “A Pedagogia Libertadora ainda é uma utopia em muitas escolas. Não levamos ainda o nosso aluno a ser autônomo e buscar construir seu conhecimento considerando como ser social e político”. Percebemos em sua fala o desafio que é levar os pressupostos freirianos ao chão de sala, uma vez que estes subentendem a ruptura com um sistema que desumaniza o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que pensemos na magnitude da Pedagogia Libertadora, reiteramos a constante necessidade de aprimoramento, não só dos propostos dessa pedagogia, mas também da ponte que sempre deve haver com o contexto social presente.

Um destaque relevante para a fala da educadora 8, negrito no Quadro 10, encontra-se no reconhecer da subjetividade humana e da diversidade epistemológica do sujeito em contato com o seu contexto; destaque também à educação amorosa. Paulo Freire não hesitou em falar de amor e boniteza, pois ambos também constituem processos de libertação. Emancipar-se junto ao sujeito oprimido não é só elevar o sujeito dessa condição, mas sim unir-se na práxis com dialogicidade; conscientizar e politizar com o sujeito mediado pela sua realidade histórica (Almeida; Silva, 2021). Para Freire (2010), o oprimido, sendo consciente da realidade e das contradições que o cercam, compreende a si e o mundo do qual faz parte e, assim sendo, busca romper com as situações de opressão a que está submetido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela buscou responder ao seguinte questionamento: Como a Pedagogia Freiriana compõe a prática pedagógica de educadores em processo de formação continuada no curso de Especialização em Metodologias para Educação Básica do IFCE, *campus* Limoeiro do Norte? Na tessitura deste texto, argumenta-se que, na Pedagogia Libertadora, Paulo Freire apresenta o viés de classe dos oprimidos, sobretudo em contextos que roubam a sua humanidade, logo, torna-se necessário o desenvolvimento intelectual desse sujeito, especialmente no que diz respeito à conscientização.

Os dados obtidos revelam que a maioria dos professores entrevistados teve acesso a leituras sobre Freire em sua formação inicial, mas ainda de forma bastante superficial. Se à primeira vista infere-se sobre a fragilidade das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas no que tange à teoria de Paulo Freire, por outro lado, resta evidente que existe um esforço reflexivo dos docentes para se apropriar da Pedagogia Libertadora e inseri-la em suas práticas pedagógicas, a partir dos estudos na pós-graduação *lato sensu*.

Em nossos achados de campo, também percebemos que a Pedagogia Libertadora compõe a prática pedagógica dos professores da educação básica, todavia, não de forma integral. Mesmo assim, as experiências apresentadas, sejam pontuais ou mais corriqueiras, apontam para a relevância e a atualidade de Freire no contexto escolar, seja a partir do diálogo reflexivo sobre o contexto com vistas à conscientização e, conseqüentemente, à práxis e à libertação, seja pela relação professor-aluno. Diante do exposto nesta pesquisa, fica o sentimento de necessária busca e reafirmação do legado de Paulo Freire.

Ao propor a reinvenção de sua teoria, Freire compreendia que a realidade se encontrava (e ainda se encontra) em constante transformação, pois é dialética. Assim,

os dilemas da sociedade contemporânea, embora não sejam os mesmos da década de 1960, ainda pressupõem dos oprimidos o reconhecimento de sua situação de opressão e consequente organização para a transformação social. A educação, neste caso, assume papel fundamental (não determinante). Dessa forma, conhecer as experiências de inspiração freiriana na prática de professores da educação básica também pode apontar caminhos para a reflexão sobre as repercussões do legado de Paulo Freire no chão de sala.

Em tese, percebe-se que trazer a Pedagogia Libertadora para o chão de sala pressupõe um movimento e um olhar reflexivo e problematizador para o que ocorre fora da escola, sobretudo no campo das políticas públicas de educação. Como o próprio Freire lembra em *Pedagogia da Esperança*, a construção de uma educação democrática deve se dar numa sociedade que também a seja. Logo, as experiências de inspiração freiriana desses educadores também podem ser analisadas, em outro estudo, sob o ponto de vista da organização docente, uma vez que o professor também constrói e afirma a sua identidade na luta em defesa da educação. Assim, num contexto educacional, embebido por reformas educacionais e avaliações de larga escala que sobrepõem a quantidade à qualidade, de forma bancária, vertical e reprodutora, as iniciativas de motivação freiriana no âmbito escolar são, em suma, contra-hegemônicas. Quando abrimos espaço para que os educadores possam exprimir suas experiências, não buscamos somente reunir e analisar essas falas acerca da atualidade da Pedagogia de Paulo Freire. Mais do que isso, é observar se e como esta perpassa a prática pedagógica desses educadores e, com suas próprias falas, refletir e se perceber como agente da transformação social.

Por fim, considera-se que os objetivos propostos foram cumpridos e o problema de pesquisa foi resolvido. Espera-se, assim, que esta pesquisa subsidie o resgate da atualidade da Pedagogia Libertadora no atual contexto. Logo, o debate não se encerra com a publicação deste texto, que enfocou a prática pedagógica de professores da educação básica. Pesquisas futuras poderão cotejar os desafios da Pedagogia Libertadora frente ao avanço dos movimentos conservadores que pedem uma Escola Sem Partido; os mesmos desafios frente à imposição das reformas do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, as quais pormenorizam a discussão libertadora no currículo da educação básica; ou, quem sabe, as resistências a essa cruzada contra a dimensão crítica do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. G. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL: memórias e práticas pedagógicas no município de SÃO João do Jaguaribe/CE (1972-1979)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2017.

ALMEIDA, J. P. G.; SILVA, S. B. **Pedagogia do Oprimido 50 Anos depois: A atualidade de Paulo Freire**. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 46 (Edição Especial), p. 977-992, 2021.

ANTUNES, A. B.; GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. **Três categorias que marcaram a pedagogia do oprimido**. Revista Educação Em Perspectiva, v. 9, n. 3, p. 514-526, 2018.

BEISIEGEL, C. R. **O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior**. Revista Lusófona de Educação, v. 24, p. 165-180, 2013.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. Brasília: Brasiliense, 2017.

BRUSSIO, M. E. C.; BRUSSIO, J. dos S. SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 4. ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2003. *Infinitem: Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 124–134, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitem/article/view/12061>. Acesso em: 30 jan. 2024.

DA COSTA, M. B. **Marcos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil: o delineamento desta trajetória**. *In*: COSTA, A. D. (Org.). *Cultura, cidadania e políticas públicas*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

DE LIMA, N. R. F. **O Método Paulo Freire: Conscientização e Organização Política nos anos de 1960**. *Revista Convergência Crítica*, v. 4, p. 1-11, 2014.

DOXSEY, J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. Vila Velha: ESAB –Escola Superior Aberta do Brasil, 2002.

FISCHER, M. C. B.; VENDRAMINI, C. R. **Quem educa o educador? A formação humana tecendo-se nas relações entre trabalho, movimentos sociais e educação**. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 34, p. 6-15, 2019.

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

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MALAGGI, V.; BERTÉ, D. dos S.; AGOSTI, S. B.; AZAMBUJA, Á. B. de; SILVA, J. T. da. **Formação permanente dos(as) educadores(as): reflexões acerca das concepções expressadas por docentes municipais de Soledade/RS**. *Research, Society and Development*, v. 6, n. 2, p. 98-130, 2017. <https://doi.org/10.17648/rsd-v6i2.112>

PEREIRA, H. B. C. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2015.

POLLI, J. R. **Educação emancipatória e atualidade do pensamento ético-político de Paulo Freire: diálogo e promoção dos direitos humanos**. *Filosofia e Educação*, v. 12, n. 2, 2020.

ROMÃO, J. E.; ROMÃO, N. P. **História de uma obra e de um manuscrito**. *Revista Educação Em Perspectiva*, v. 9, n. 3, p. 490-497, 2018.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: UFPB, 1997.

SCOCUGLIA, A. C. **Pedagogia do oprimido (1968-2018): da revolução ao reencontro da esperança**. *Revista Educação Em Perspectiva*, v. 9, n. 3, p. 576-591, 2018.

Formação Continuada de Professores: um Olhar sobre o Espaço Escolar

Renata Micarla de Freitas Moreira
Poliana Emanuela da Costa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral refletir sobre o modo como o espaço escolar em sua cotidianidade de eventos (reuniões e semanas pedagógicas, momentos de estudos individuais e coletivos, projetos grupais, dentre outras situações pedagógicas) possibilita a formação pedagógica e contínua para os docentes.

A questão norteadora da pesquisa surgiu a partir de uma das minhas experiências ao longo da graduação no curso de Pedagogia, quando participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa é voltado para a formação do professor e teve como subprojeto o “Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uso de metodologias alternativas na construção de conceitos”, do *campus* PIBID/UECE/FAFIDAM.

O PIBID atuava nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, cujo trabalho era desenvolvido em duas escolas públicas do município de Limoeiro do Norte, Ceará, parceiras do programa. Nesse contexto, experienciamos, junto aos professores já atuantes nas escolas, atividades e discussões formativas acerca de sua prática pedagógica, condições de trabalho, experiências educativas no espaço escolar e oportunidades de formação continuada. Tais experiências forneceram a nós, bolsistas, um panorama mais crítico e reflexivo para observar e discutir a respeito das práticas e espaços da ação educativa.

Nesse sentido, essa experiência foi substancial para a construção de estudos posteriores mais aprofundados sobre formação continuada de professores do ensino básico. Atualmente, essa linha de pesquisa adotada durante meus estudos na graduação fez crescer o interesse pela pesquisa nesse campo de trabalho.

Desse modo, o espaço escolar é aqui estudado como um local privilegiado para que a formação continuada aconteça. O exercício da docência, em sua pluralidade de situações, isto é, momentos pedagógicos cotidianos, pode oportunizar aos educadores extrair e formular novos saberes e conhecimentos, os quais podem contribuir para novas reflexões e a reelaboração de suas práticas pedagógicas.



No que se refere à formação continuada de professores, atualmente, é comum que sejam oferecidos a esses profissionais cursos de atualização de suas técnicas, métodos e conteúdos de ensino. Todavia, essas formações têm se mostrado pouco eficientes no que diz respeito a oportunizar a construção de uma nova prática de ensino pelos docentes, uma vez que partem superficialmente da ação educativa e pedagógica escolar como eixo de aprofundamento e reflexão. Esses cursos almejam, na maioria das vezes, capacitar o professor para formar sujeitos preparados para corresponder a demandas e interesses do mercado de trabalho. Diante desse contexto, alternativas de resistência são anunciadas em pesquisas e estudos que tratam sobre os novos caminhos para a formação docente (Pimenta, 1996, p. 72).

Nesse panorama, as reflexões suscitadas acerca da formação continuada desse profissional, tomando a sua prática de ensino como umas das fontes para identificar processos e situações formativas, despertam-nos para fortalecer e ampliar os estudos que evidenciam os novos e diversos espaços que geram possibilidades de aprendizado e formação para os docentes. Diante desses espaços, é imperativo considerar o próprio chão da escola em suas vivências e experiências cotidianas, as quais podem sinalizar o professor para a construção dos saberes e fazeres docentes observados no exercício de sua prática profissional.

Diante dessa compreensão, partimos da hipótese de que a escola se constitui como um ambiente oportuno para a geração de situações formativas para o professor, as quais podem dialogar com a construção de sua identidade, sua ação reflexiva e pesquisadora e na elaboração e reelaboração de seus saberes e práticas de ensino.

A metodologia adotada para este trabalho conta com a análise qualitativa, apoiando-se em técnicas da pesquisa bibliográfica, tais como a revisão literária de autores relevantes para a discussão, como Fernandes (2011), Gatti (2008), Lima (2002, 2008), Nóvoa (1992), Oliveira (2008), Pimenta (1996, 2008), Veiga (2010, 2011), dentre outros que realizam relevantes estudos e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores. A leitura desses autores foi de fundamental importância para corroborar a hipótese de que o espaço escolar é um campo fecundo em situações e experiências formativas da identidade e saberes e práticas docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em um primeiro momento, acreditamos ser pertinente abordar, ainda que brevemente, o cenário que tem sido traçado para a formação de professores no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990. Esse panorama se dá a partir das transformações ocorridas nas mais diversas esferas sociais provocadas pela intensa ação do sistema capitalista ao redor do mundo, que, por sua vez, inauguram a vivência de um novo fenômeno social: a globalização. De acordo com Veiga (2010, p. 66):

A globalização é o fenômeno da expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica, em escala mundial, entre países de todo o mundo. [...] As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do Estado e, conseqüentemente, da política.

No mundo contemporâneo, a globalização é consideravelmente um dos fenômenos mais tratados, no que diz respeito às suas influências entre os distintos campos (político, econômico e cultural) que compõem a sociedade. O interesse por estudos sobre a globalização se explica porque a expansão e propagação da comunicação e informação provocaram mudanças institucionais e novas formas de organização da vida em sociedade, introduzindo novas exigências sobre a produção da vida material.

No mundo pós-moderno, marcado pelo desenvolvimento tecnológico e capitalista, a educação passou a ser objeto de estudo regular e formal com a finalidade de utilizar o conhecimento sistematizado no mundo do trabalho. Sobre isso, Cury (1985, p. 59, *apud* Fernandes, 2011, p. 84) considera que:

A educação é, então, uma atividade humana participe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso o capitalismo. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes do conflito de duas classes fundamentais.

No processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista, a escola foi instituída como espaço de educação responsável por atender às exigências postas pelo mundo do trabalho, no sentido de formar o sujeito para atender às demandas do setor produtivo. A escola, na sociedade capitalista, tem sido o espaço para disseminação do conhecimento historicamente acumulado, de propagação de valores e crenças da classe dominante, como forma de educar para servir a sociedade capitalista.

Diante desse contexto, a escola que se apresenta é concebida como um elemento estratégico para a sociedade capitalista, pois ela, a partir dessa perspectiva, tem a função de proporcionar ao aluno o conhecimento necessário para que este seja inserido na sociedade produtiva. A preparação para essa inserção acontece porque o mercado de trabalho exige e valoriza homens competitivos, que saibam manusear as tecnologias digitais e que tenham habilidades comunicativas e cognitivas. Nesse sentido, destacamos a reflexão de Fernandes (2011, p. 88):

O seguimento social que detém os meios de produção defende que, por meio da educação, em todos os níveis, sejam formados trabalhadores competitivos e que contribuam para o crescimento econômico das empresas. Como consequência, a formação de professores, nessa lógica, visa à competência do profissional formador para educar esse cidadão, a fim de que tenha o perfil da flexibilidade e da competitividade para transitar na sociedade capitalista em busca de seu sucesso pessoal.

Dessa forma, novas exigências sociais são impostas à educação e ao trabalho do professor, requerendo deste profissional ensino de qualidade, qualificação e competência para o exercício do magistério. Portanto, diante deste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas, sendo necessária uma nova forma de organização do trabalho nas instituições de ensino e nos processos de formação de professores, seja esta inicial ou continuada.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: UM PROCESSO INICIAL E CONTÍNUO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O mundo globalizado, designado como sociedade do conhecimento, informação e comunicação, exige dos profissionais em todas as áreas de atuação formação continuada em vista das constantes transformações nos mais variados setores da vida humana.

Com o professor e sua prática de ensino não poderia ser diferente. É preciso estar em constante aprendizado. Assim, torna-se interessante destacar a concepção de professor segundo Pimenta e Lima (2008, p. 88):

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Dessa forma, pode-se considerar que a tarefa do professor é abrangente e complexa e que este contribui com seus saberes, seus valores e sua competência para a formação do outro. A literatura aponta que a formação docente é composta por distintos momentos, correspondendo à formação inicial e continuada do professor.

Conforme Nunes (2004, p. 89 *apud* Farias *et al.*, 2008, p. 67), “A formação inicial é a primeira etapa desse processo, porém nem mais nem menos importante do que a formação continuada”. Isso significa dizer que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são condições para uma consistente atuação profissional e que uma não anula a outra.

De acordo com Veiga (2010, p. 86-87), “A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes”. Desse modo, é possível ponderar que a formação inicial e a formação continuada possuem suas próprias particularidades, mas ambas complementam-se. Sobre isso, Oliveira (2008, p. 14) afirma que:

A formação inicial caracteriza-se por se dar no formato de cursos superiores realizados em Universidades, Institutos Superiores de Ensino ou cursos superiores realizados em Universidades, Institutos Superiores de Ensino ou cursos organizados pela Educação à Distância. Já a formação continuada pode ser organizada e implantada pelas Secretarias de Ensino, através de um grupo de funcionários específicos ou pelas regionais pedagógicas que acompanham a escola. Pode também ocorrer por interesse da escola ou iniciativa própria do professor, no formato de participação em seminários, congressos, palestras, oficinas – geralmente auto custeadas.

Nesse sentido, observamos que existe uma orientação dos cursos de formação inicial e continuada de professores para atender às demandas do sistema capitalista. Algumas instituições de formação concentram suas matrizes formativas em aspectos atualmente requisitados para o mercado de trabalho, mesmo diante de movimentos contra-hegemônicos e de resistência por parte de estudiosos e educadores sobre esse tipo de formação. Daí defendemos as novas perspectivas para o campo da formação de professores, as quais ressaltam a relevância de sua relação com outras dimensões da educação e potencializam o olhar sobre novos espaços em que esta pode ocorrer, dentre eles, a escola.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E REFLEXÕES

A formação continuada não é uma prática recente, ela já existe há muitos anos como orientação e preparação dos professores e sua prática docente. É algo vivenciado pelo professor enquanto possibilidade de se reconstruir e modificar-se. É o ato de formar-se.

De acordo com Veiga e Viana (2011, p. 19), “no sentido etimológico, a palavra ‘formação’, vem do latim *formare*, que, como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir se desenvolvendo uma pessoa”. A formação continuada centra-se nas necessidades e situações vividas pelos docentes. É um processo caracterizado pelo inacabado, pelo sentimento de inconclusão por parte do homem.

Segundo Veiga e Viana (2011, p. 20), “[...] a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante e envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica para a experiência como componente constitutivo da formação”. Ou seja, a formação é uma atividade dinâmica que desperta a necessidade de crescer mais e de ser mais.

A formação continuada, conforme Laranja (1999, p. 98 *apud* Silva, 2011, p. 1-2), “[...] não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor”. Assim sendo, a formação continuada é intrínseca à atuação docente.

Caracterizar a formação continuada não é algo simples pela diversidade de objetivos, interesses, sujeitos envolvidos e também pela riqueza de informações a respeito dessa temática. De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceu significativamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada.

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (Gatti, 2008, p. 57).

Partindo dessa perspectiva, pode-se afirmar que é complexa a tarefa de conceituar a formação continuada, já que em determinados momentos ela é concebida em um formato mais compacto e em outros momentos, em um formato mais amplo. As ações que complementam a prática profissional são citadas como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Dessa forma, muitas práticas são denominadas como formação continuada; o referido termo aponta também para o tema da atualização e da renovação profissional.

Nos últimos anos do século XX e no início do século XXI, a formação continuada tornou-se pré-requisito para o desempenho profissional devido aos avanços tecnológicos e às consequentes mudanças no mundo do trabalho.

Assim, a formação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais, também sendo essa necessidade incorporada aos setores profissionais de educação, o que levou ao desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas advindos de nosso sistema educacional. No tocante a essa questão, Gatti (2008, p. 58) elucida que:

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

Em outras palavras, esta é uma situação particular do nosso país pelo fato da precarização dos cursos de formação para professores, em nível de graduação. Dessa forma, problemas concretos das redes de ensino inspiram iniciativas denominadas como formação continuada, especialmente no segmento público, pela constatação realizada por meio de pesquisas, avaliações e concursos públicos de que os cursos de formação inicial não proporcionam uma base consistente para a atuação profissional docente. Ainda segundo Gatti (2008, p. 58):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Diante do cenário brasileiro delineado pela autora supracitada, torna-se relevante destacar que a formação continuada não deve estar diretamente vinculada às demandas do setor produtivo nem a uma formação inicial precária pelos professores, pois, caso isso aconteça, a formação continuada perde a sua essência, “que é desenvolver cada professor até o ponto de ser o professor que pode ser” (Alarcão, 1991, p. 45 *apud* Lima, 2002, p. 91).

No Brasil, foi a partir da década de 1990 que se propagou a disseminação da expressão formação continuada como uma modalidade de aperfeiçoamento para o professor. Os termos até então utilizados eram: reciclagem, capacitação, treinamento e aperfeiçoamento. Nesse sentido, torna-se interessante identificar os termos utilizados para nomear a formação de professores após a formação inicial. De acordo com Fernandes (2011, p. 92):

A educação permanente, a formação continuada e a educação continuada compõem um mesmo bloco com algumas nuances que se complementam. A similaridade entre esses termos se apoia no conhecimento como eixo para a formação, as pesquisas e os compromissos institucionais dos profissionais da educação.

Assim, o termo adotado nesta pesquisa é formação continuada, pois, em nossa perspectiva, expressa a melhor forma de representar o entendimento sobre o “processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, como um percurso contínuo à formação inicial e que se relaciona com a prática pedagógica” (Fernandes, 2011, p. 93).

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN OU LDB N. 9.394/96)

A formação continuada de professores constitui-se como um direito garantido pela lei magna da educação brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) – a todos os profissionais que atuam na área da educação, entendida em sua importância pela possibilidade de promover o desenvolvimento de novos aprendizados, práticas, métodos e técnicas de ensino aos docentes, bem como prevê, através dela, a progressão funcional desses profissionais.

Em seu VI título, “Dos Profissionais da Educação”, a LDB estabelece, em seus artigos, diretrizes e prerrogativas que determinam como deve ser orientada a formação continuada dos professores. No artigo 62 desta lei, em seu parágrafo único, a LDB informa a prerrogativa da formação continuada aos profissionais da educação no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, legitimando assim a pluralidade de espaços em que a continuidade de sua formação pode ser realizada, contemplando não só os cursos que podem ser oferecidos por outras instituições de educação, mas visualizando o próprio espaço de atuação do professor como palco para que essa formação aconteça.

No campo educacional, é comum que, ao se falar em formação continuada de professores, esse pensamento nos remete à ideia de cursos, capacitações e treinamentos, que geralmente são oferecidos dentro da própria escola ou fora dela, por outras instituições educacionais. Todavia, a urgência de repensar esses olhares e conceitos sobre como e onde a formação continuada pode acontecer se expressa cada vez mais forte, uma vez que não se pode negar que a diversidade de experiências educativas vivenciadas pela comunidade docente dentro da escola pode influir diretamente no planejamento, condução e reflexão sobre sua prática educativa escolar, seja ela individual ou coletiva.

A ESCOLA: LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diante do que foi exposto sobre a formação inicial de professores até o presente momento neste estudo, é possível ressaltar que a formação inicial não dá conta de resolver os problemas emergentes da prática pedagógica do professor no ambiente escolar. Partindo dessa perspectiva, faz-se relevante considerar a formação continuada de professores no ambiente escolar como uma necessidade.

Autores como Nascimento (1996), Nóvoa (1992) e Candau (1997, 2003) dialogam sobre a formação continuada de professores na escola, enquanto espaço privilegiado para que esta aconteça. Nascimento (1996) aponta que a formação continuada no espaço escolar é importante para a descoberta de saberes docentes que se constroem por meio da ação coletiva, na troca entre pares, entre professores e pais, entre professores e alunos e também por meio do registro sistematizado da prática mediante um diálogo permanente com a teoria. Na visão de Nascimento (1996, p. 54 *apud* Oliveira, 2008 p. 15):

A formação continuada de professores precisa estar, preferencialmente, voltada para a escola, por ser este o espaço de contato, de convivência e de comunicação entre os profissionais que ali trabalham. [...] a escola é o contexto do trabalho do professor, ou seja, é nesse espaço que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e, certamente, as possibilidades de encontrar soluções.

Dessa forma, podemos compreender que a escola é um ambiente riquíssimo em oportunidades de aprendizado e conhecimento no que se refere à formação continuada de professores e que, por meio da interação coletiva e do diálogo entre os professores sobre os diferentes desafios que se apresentam no cotidiano escolar, é possível alcançar soluções. De acordo com Nóvoa (1992, p. 26):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Assim, compartilhar experiências e saberes entre os pares torna o ambiente escolar um local de formação. Estabelecer parcerias é uma forma de pensar, refletir, compartilhar ideias e de redimensionar o processo educativo. Nóvoa (1992, p. 26) acrescenta que “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. Ou seja, a escola, em seu modo de organização, desconsidera o professor enquanto profissional intelectual, capaz de produzir conhecimento. Nesse sentido, Silva (2005, p. 32) pontua que:

[...] o professor atua como sujeito, nas suas formulações de objetivos e em suas estratégias de trabalho. Ele pode algumas vezes estar equivocado nessas suas formulações, por falta de espaço reflexivo e não porque não é capaz de construir conhecimentos acerca delas. Se esse espaço lhe for garantido, ele terá a oportunidade de detectar contradições, analisar e buscar caminhos.

O que nos leva a corroborar tal pensamento, pois o professor é um ser dotado de sabedoria, capaz de responder aos desafios que envolvem a ação docente, mas para que isso aconteça é preciso que a escola lhe assegure a socialização e a reflexão do conhecimento para que ele possa construir sua intelectualidade.

Cabe salientar que, nesse movimento dinâmico em que o professor mediatiza os saberes da docência e da experiência na construção de sua identidade e prática educativa, torna-se indispensável que esse profissional seja animado e encorajado a assumir uma postura de professor pesquisador frente à sua realidade social e escolar. É necessário que o docente coloque-se como investigador atento e reflexivo de seu território de ação, partindo sempre do que aprende, e ressignifique nele para transformar-se e transformar seus saberes docentes.

De acordo com Candau (2003, p. 34 *apud* Tolentino, 2011, p. 117) “[...] a escola deve ser o lócus privilegiado da educação continuada, pois o coletivo de profissionais de cada escola conhece sua realidade, suas peculiaridades e pode pensar maneiras adequadas para resolver os problemas que surgem nesse cotidiano”.

A formação continuada, por essa perspectiva, é oportunidade para que o professor saia do isolamento pedagógico, interagindo com seus pares e promovendo uma reflexão coletiva. A formação continuada é propícia para o compartilhamento de dúvidas, anseios e

inquietações sobre as particularidades de determinada realidade escolar. É através dessa trama que vai ocorrendo entre os pares que o professor é formador e formando. Sobre isso, Candau (1997, p. 65 *apud* Flóride; Steinle, 2010, p. 8) argumenta que:

Nesse sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Por essa razão, pode-se considerar que a escola é um dos locais privilegiados para que ocorra o fortalecimento da formação continuada de professores. Esses profissionais aprendem muito ao compartilhar sua profissão e os problemas que emergem da prática pedagógica no ambiente de trabalho. Não obstante, reiteramos a importância da prática reflexiva e coletiva construída em comunhão entre os professores ou por todo o corpo docente, uma vez que o compartilhar das experiências e a reflexão tecida sobre elas tornam a escola um espaço de formação.

Apresentar a escola como local privilegiado para que a formação continuada aconteça não quer dizer que o professor não possa aprender sobre sua profissão em outros espaços de formação. Antes, significa que também é enriquecedor para este a participação em encontros e congressos regionais, estaduais, nacionais em que terá a oportunidade de conhecer outras pessoas, autores, obras e ampliar suas experiências, proporcionando um enriquecimento pessoal, profissional e cultural.

Por esse motivo, é significativa para a formação do professor a vivência de distintas experiências, dentro e fora do espaço escolar. O que se almeja no processo de formação continuada é articulação entre os distintos espaços, já que estes podem contribuir com o crescimento e amadurecimento do professor. É relevante que essa formação aconteça na transversalidade, entre a escola e outros espaços educativos, uma vez que ambas são possibilidade de crescimento profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na atual conjuntura social, ser professor vai além de possuir o domínio científico de uma determinada área de conhecimento, pois, diante da realidade na qual esse profissional está inserido, ser professor é produzir e organizar conhecimento num processo contínuo de aprendizagem.

A formação continuada, compreendida enquanto parte de um processo de aprendizagem, significa o caminho percorrido por aqueles que sentem a necessidade de desenvolvimento profissional com a perspectiva de que possa ajudá-los a compreender as dificuldades.

Partindo desse entendimento, apontamos a escola como espaço privilegiado para que a formação continuada de professores aconteça, pois ela é espaço de interação, convivência, troca, partilha por aqueles que nela atuam. A escola é o contexto de trabalho dos professores; é nela que se apresentam os problemas reais de determinada instituição de ensino e é nela também que podem surgir alternativas de soluções.

Por essa perspectiva, a formação continuada é oportunidade de ocorrer diálogo e reflexão coletiva entre os pares, de compartilhar anseios, dúvidas, inquietações, de produzir conhecimento e gerar respostas aos desafios que surgem no cotidiano escolar. Para que isso aconteça, é necessário que esse espaço reflexivo seja garantido aos professores.

É necessária uma prática coletiva, construída em unidade por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. É preciso que os professores saiam do isolamento pedagógico para vivenciar essa outra realidade, onde eles podem desempenhar simultaneamente o papel de formador e formando. Todavia, é fundamental que a escola seja reconhecida como espaço de formação por todos que nela atuam.

A formação continuada de professores na escola desenvolve-se a partir do cotidiano profissional; é um fazer de pesquisa e formação, tendo por base a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas. Essa formação não se dá pela aprendizagem individual, mas sim pela aprendizagem coletiva, a qual envolve toda a organização escolar a partir de um processo de reflexão crítica da prática e da pesquisa.

Torna-se relevante destacar também que outros espaços formativos (cursos, palestras, seminários, simpósios) podem contribuir com a aprendizagem e com o processo de desenvolvimento profissional do professor. O que se aspira é que o professor tenha a oportunidade de transitar por esses distintos espaços formativos, entretanto reiteramos que a escola muito tem a contribuir com a formação do corpo docente que nela atua.

Portanto, sinalizamos que estamos avançando na discussão e na produção do conhecimento em torno da formação docente e do processo de formação continuada, pela necessidade de aprender acerca da trajetória formativa do professor e de sua ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor passou a ser um tema bastante discutido, consolidando-se especialmente no início do século XXI. Porém, foi o fenômeno da globalização que possibilitou tratar da formação continuada ainda na década de 1990, ganhando notoriedade e maior relevância no processo de desenvolvimento profissional e sendo conclamada como de extrema importância para atender às necessidades do setor produtivo.

É apontado que atualmente existe uma precariedade no que se refere à formação inicial do professor, no sentido de que esta não proporciona uma base consistente para sua atuação profissional. Assim, iniciativas públicas de formação continuada para o setor educacional tomam caráter de programas compensatórios com a perspectiva de suprir a formação inicial precária.

Desse modo, consideramos que a formação continuada pautada na perspectiva de supressão das lacunas resultantes da formação inicial é algo que exige bastante atenção por parte das instituições educacionais e secretarias, sobretudo, daqueles que são responsáveis pela constituição e aplicação das políticas educacionais que regem a educação de nosso país. A formação continuada, por esse viés, não conseguirá cumprir a função de possibilitar ao professor uma postura crítica e reflexiva a respeito dos distintos aspectos que fazem parte do trabalho docente.

Sabemos que, na perspectiva neoliberal, os interesses da educação são guiados segundo as perspectivas produtiva e empresarial, em que a escola se assemelha a uma empresa, logo, deverá responder satisfatoriamente às demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, a formação continuada é concebida como possibilidade de renovação e atualização do professor para dar conta das novas exigências postas ao processo de ensino e aprendizagem pela sociedade contemporânea. Nesse sentido, torna-se evidente que a sociedade capitalista não tem o interesse de possibilitar à classe trabalhadora a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem o interesse de que ela seja conscientizada a respeito de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais.

Por essa razão, torna-se indiscutível a necessidade de o professor estar consciente do trabalho que realiza e que, mesmo estando numa sociedade marcada pela contrariedade, o seu compromisso deve ser com a formação humana, levando o aluno a ler e interpretar a realidade. Desse modo, acreditamos que a formação continuada possibilita ao professor uma experiência que se caracteriza por dar novos sentidos ao conhecimento adquirido por ele ao longo da vida pessoal e profissional.

A formação continuada, quando desenvolvida no coletivo, proporciona avanços no ambiente de trabalho e no contexto profissional. Assim, destacamos que a escola é o lócus privilegiado para que essa formação ocorra, já que nela se encontram os profissionais que almejam as mudanças em nossa sociedade e os problemas a serem solucionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2024.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Identidade e fazer docente**: aprendendo a ser e estar na profissão. Fortaleza: Realce, 2008.

FERNANDES, R. C. A. **Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões**. In: VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 83-114.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. **Formação continuada em serviço**: uma ação necessária ao professor contemporâneo. [s.l.]: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.
- LIMA, M. S. L. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. *In*: ALMEIDA, A. M. B. de; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 90-97.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.
- OLIVEIRA, M. A. V. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/IOMS7RQJAN/1/disserta__o_completa_vers_o_final_aprovada_pela_banca.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista Fac. Educ., São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- SILVA, J. C. M. **Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 55, n. 3, p. 11, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/expe/3882Martins.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. *In*: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 25-44.
- TOLENTINO, M. A. H. Educação continuada: uma experiência vivenciada nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 115-138.
- VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: Políticas e debates.** 4. ed. São Paulo: Papyrus, 2010. p. 65-93.
- VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 13-34.

Morte e Vida Severina: a Migração no Ensino de Geografia a partir da Obra de João Cabral de Melo Neto

Diene Karine Maia
Sergiano de Lima Araújo

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é permeado por ações pedagógicas que são compostas por inúmeras metodologias e práticas didáticas planejadas e utilizadas pelos professores a fim de adaptar, dinamizar e/ou facilitar tal processo de acordo com o público-alvo e seus contextos espaciais, históricos e geográficos. No ensino de Geografia, tais ações podem ser ricamente exploradas, uma vez que muitos dos conteúdos trabalhados nessa disciplina se materializam, mesmo que de formas e intensidades diferentes, em espaços conhecidos e/ou vivenciados pelos estudantes.

Dessa forma, podemos afirmar que mesmo antes de conhecer a Geografia enquanto ciência por meio da disciplina escolar, os estudantes experimentam em seus cotidianos uma outra geografia, que é aquela que se faz presente em sua vida, mesmo quando eles não têm consciência disso. Cavalcanti (1999) anuncia que essa “geografia do aluno”, bem como a do professor, chega até a escola e deve ser explorada como uma dimensão da construção do conhecimento geográfico escolar.

A geografia do cotidiano que invade as salas de aula por meio das falas particulares de alunos e professores vai além do que é adquirido, percebido e experimentado nos espaços vivenciados por esses atores, pois há outros meios de se perceber as relações, os conflitos, as contradições e os elementos que (re)formam o espaço geográfico. Os exemplos vão desde as fotografias e pinturas até os diversos gêneros textuais escritos, como livros, revistas, jornais e páginas da internet, e as modernas produções audiovisuais, como filmes, séries, novelas e documentários.

Essas e outras linguagens, bem como as vivências expressas por alunos e professores, expõem as geografias do cotidiano e podem/devem ser transpostas e utilizadas como recursos didático-metodológicos no ensino-aprendizagem da Geografia na sala de aula.

Partindo dessa seara de elementos e possibilidades didático-pedagógicas envolvidos no cotidiano de alunos e professores, este trabalho



objetiva apresentar como a temática da migração interna no Brasil pode ser trabalhada nas aulas de Geografia por meio da utilização didática da obra *Morte e Vida Severina*, de autoria de João Cabral de Melo Neto. A partir desse objetivo, discutimos também como a literatura pode ser utilizada como um recurso auxiliador e potencializador do ensino e da aprendizagem de Geografia na educação básica.

Assim, tendo como plano de fundo as contribuições da narrativa literária e a sensibilidade artística transcrita pelo autor, discutimos a identificação dos fatores atrativos e repulsivos que motivam o movimento migratório retratado na obra supracitada, bem como as diferentes realidades e desafios desvelados e enfrentados pelo retirante Severino e todos os outros personagens “Severinos” encontrados no caminhar poético. Ao longo deste percurso investigativo e analítico, apresentamos também as relações entre a narrativa e os conteúdos abordados pela Geografia. Nesse entremeio, apontamos algumas possibilidades de trabalhar a obra analisada em aulas de Geografia na educação básica, especificamente tratando do fenômeno da migração.

Dialoga o homem com o seu meio e tem-se, pois, a Geografia. Dialoga, então, o escritor e o papel, tem-se a Literatura. E o que nasce do diálogo da Geografia com a Literatura? Essa é a grande questão desta pesquisa. Almejam-se vários frutos, mas essencialmente um: o saber (Maia, 2017).

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Discutir a obra *Morte e Vida Severina* numa perspectiva didática sobre a temática da migração para o ensino de Geografia na educação básica.

Objetivos Específicos

Colaborar para o ensino de uma Geografia do indivíduo e a compreensão do seu lugar por meio de obras literárias de caráter regionalista; Promover a aproximação da ciência geográfica com o saber artístico literário; Reforçar o estudo de temáticas geográficas através da literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No dicionário, migração significa:

[...] movimentação de um povo, ou de um grande número de pessoas, para um país diferente, ou a uma região diferente dentro desse mesmo país, geralmente motivada por razões políticas ou econômicas; inclui a imigração (movimento de entrada) e a emigração (movimento de saída) (Michaelis, 2015).

Em sintonia com o verbete, geograficamente o conceito de migração se refere a qualquer deslocamento populacional no espaço, resultado de múltiplas motivações que podem ser identificadas a partir da análise do contexto histórico e social de uma população.

O fenômeno migratório ocorre desde os primórdios, narrado em obras literárias, escrituras religiosas e documentos históricos. Os primeiros humanos adotaram um estilo de vida nômade, pois eram totalmente dependentes dos recursos que o meio naturalmente lhe oferecia; quando esses recursos se esgotavam, migravam para outro espaço em busca de novos insumos para sua sobrevivência. Com a evolução das diferentes sociedades, ocorreu a Revolução Neolítica, por meio da qual descobriram, com a agricultura, a possibilidade da subsistência e do sedentarismo.

A sedentarização proporcionou uma nova forma de organização social por meio da formação de aglomerados humanos que evoluíram até a forma das atuais cidades. Ao longo dessa evolução, surgiram novas necessidades e novas implicações sociais e ambientais, e a relação entre o homem e o meio se tornou ainda mais complexa.

Mesmo diante das transformações sociais, os movimentos migratórios ganham novas motivações, que se diferenciam de acordo com o espaço e o tempo. A relação do indivíduo com o território é revelada por meio da manifestação do anseio ou necessidade da migração, expressando seus aspectos atrativos e repulsivos.

Para tratar o processo da mobilidade populacional, é de suma importância a análise de todas as possibilidades das motivações que levam esse fenômeno a acontecer, assim como uma análise espacial e socioeconômica tanto do local de origem como do local de destino, visto que é esse ambiente, são essas relações que instigam os sujeitos ao deslocamento.

Os movimentos migratórios têm sido abordados, sobretudo, em análises de tipo demográfico, com objetivo central de quantificar o volume, a origem e o destino das migrações e de desenvolver procedimentos metodológicos para realizar as respectivas quantificações. Portanto, é indispensável a elaboração de um conjunto de hipóteses de trabalho que relacionem, sob um ponto de vista estrutural, os volumes migratórios ao grau e ao tipo de desenvolvimento da área analisada e que contemplem as ilustrações ocorridas na economia e as desigualdades regionais. Isto permitiria analisar os volumes migratórios em relação às características contextuais da área estudada, tanto no momento atual como numa perspectiva histórica, com o objetivo de explicar o 'porquê' das variações ocorrido temporal e espacialmente (Vale; Lima; Bonfim, 2004, p. 22).

A história da formação territorial brasileira está intimamente atrelada às migrações internas e externas, desde a migração forçada de parte da população africana para ser submetida ao trabalho escravo, passando pelo incentivo e consolidação da migração de europeus que foram "iludidos" com a promessa de uma vida próspera e tranquila no Brasil, até a migração interna de nordestinos para as regiões Sudeste e Sul, causada por questões naturais e socioeconômicas.

As condições naturais do semiárido brasileiro agravam os problemas socioeconômicos da região. O clima com regime irregular de chuvas, os solos rasos e os longos períodos de estiagem são fatores que, ao longo da história, dificultaram a sobrevivência na região.

Entre as cinco macro-regiões fisiobiogeográficas do país, o bioma Caatinga constitui-se como a que possui os mais fortes contrastes sociais, econômicos, culturais e ecológicos. Entre as contradições e fragilidades que marcam a vida neste território, a estiagem pode ser destacada como um dos principais fenômenos da natureza que acentuam os problemas sociais da região, levando-a a apresentar os mais elevados índices de pobreza do país. Convém ressaltar, no entanto, que esses problemas

sociais não decorrem, em última instância, das especificidades naturais regionais, pois, esses personagens que o habitaram interagiam e criavam astúcias de convivência com esse ambiente. A questão reside na forma como os sertanejos eram explorados pelos grupos oligárquicos rurais aos quais estavam subordinados e que monopolizavam os recursos naturais como as terras para cultivo e pecuária, os reservatórios de águas, etc. (Buriti; Aguiar, 2012, p. 9).

Diante de tal realidade, a migração para áreas que oferecem fatores atrativos é a saída para muitos sertanejos. Os destinos se dão por uma série de fatores, como custo da viagem e questões climáticas, econômicas e de segurança. De acordo com Buriti e Aguiar (2012, p. 11):

Os destinos dos migrantes nesse momento eram variados: ora para outras províncias, especialmente para a Amazonas, o Pará ou as colônias agrícolas que seriam fundadas em regiões de clima mais ameno no Meio Norte, sobretudo, no Maranhão e Piauí foi a partir desse período que a floresta amazônica passou a ser palmilhada pelos sertanejos do Nordeste; ora para as regiões de Brejo ou para as zonas litorâneas da própria região, áreas menos suscetíveis à escassez de chuvas.

Neste trabalho, vamos observar a influência do fenômeno da seca através do migrar de Severino, protagonista da obra analisada. A seca aqui é entendida, para além de uma característica natural, também por um viés político e social, compreendendo que esse problema, sobretudo no Nordeste brasileiro, não se esgota nas questões climáticas, pois, como afirmado acima, os habitantes dessa região criaram formas de convivência com estas, sendo portanto a falta de políticas públicas que garantam a igualdade na distribuição da água e das terras um grande agravante.

Nesse sentido, sendo a busca pela compreensão do espaço, das relações que o constituem e dos fenômenos que nele ocorrem tão cara à Geografia, despertamos para as amplas possibilidades de nos apropriarmos dos elementos espaciais e paisagísticos e das narrativas representadas nas obras literárias para fins de assimilação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na literatura, na dramaturgia, na música e nas artes plásticas do início do século XX, o tema da seca também apareceu como um fenômeno relacionado aos desastres sociais e morais, uma fatalidade que desorganizava o modo de vida das famílias e da sociedade, sendo responsabilizada pelos conflitos sociais na região (o cangaço e o messianismo), naturalizando as questões sociais (Albuquerque Júnior, 1999, p. 121 *apud* Silva, 2003).

Discutindo que a questão da escala de análise é um elemento fundamental para o ensino de Geografia, Callai (2011, p. 7) salienta que “o local, regional, nacional e global –, devem estar sempre presentes em toda a análise de qualquer fenômeno”. Nesse sentido, tratar da questão da migração por meio de obra que a aborda por meio de elementos de uma dada região não interfere na compreensão do fenômeno. Pelo contrário, amplia a compreensão espacial, política e social deste, uma vez que ele pode ser percebido em múltiplas escalas entre o local e o global.

A geógrafa Sônia Maria Castellar (2004, p. 3) afirma que “a sala de aula e a escola precisam ser encaradas como espaços de criação, nos quais cada sujeito é concebido como portador de saberes, de inteligência e de potencialidades diferentes, conhecidas e reconhecidas, e onde se busca uma aprendizagem significativa”. Juntando essa perspectiva com as anunciadas anteriormente, partimos para uma compreensão de que o ensino de Geografia pode e deve se beneficiar da consideração e utilização dos saberes cotidianos,

bem como das múltiplas linguagens artísticas, para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Kaercher (2011), propondo o estímulo à imaginação nas aulas de Geografia escolar a partir da literatura e de imagens, salienta que esse processo não deve ser visto como um momento de fuga enquanto negação da reflexão ou da aprendizagem, mas sim como busca por outras formas de aproximação, abordagem, ensino e aprendizagem.

Fugir um pouco da realidade com a literatura e com a imaginação que ela nos desperta pode ser não uma simples fuga (alienação), mas seu oposto, uma luta concreta, em pequenos gestos, para enfrentar a aridez e a monotonia da sala de aula e da escola. A fuga que proponho aqui nada tem de desmobilização, desânimo ou indiferença. Pelo contrário, a fuga tem o objetivo de enfrentar o marasmo, propor saídas que nos aproximem dos alunos e nos mantenham criativos, propositivos e na busca de uma docência reflexiva e criadora (Kaercher, 2011, p. 15).

Analisando a convergência entre Geografia e literatura, Collot e Alves (2012, p. 19) afirmam que “os geógrafos encontram na literatura a melhor expressão da relação concreta, afetiva e simbólica a unir o homem aos lugares, e os escritores se mostram, do seu lado, cada vez mais atentos ao espaço em que se desenvolve a escrita”.

Acrescentamos ainda que os documentos oficiais que orientam a educação brasileira, em especial a recente Base Nacional Comum Curricular da educação básica (BNCC, 2018), propõem a interdisciplinaridade e a prática de um processo de ensino-aprendizagem que busque a formação integral dos estudantes. Essa busca se materializa por meio de experiências pontuais, mas tende a ser cada vez mais incentivada e realizada na educação básica. As reflexões aqui apresentadas se fundamentam especialmente nesse anseio.

Foi seguindo pressupostos como os apresentados anteriormente que este trabalho foi produzido. Partimos da experiência e percepção pessoal, por meio da prática docente, em que identificamos maior dinamismo e participação dos estudantes quando outros elementos são inseridos na aula de Geografia, para pensar, à luz das teorias e da obra literária analisada, a possibilidade do ensino de Geografia atrelado à literatura.

METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado a partir de um processo de estudo e revisão bibliográfica. Inicialmente, foram realizadas leituras de produções acadêmicas que envolvem a discussão sobre o ensino de Geografia como embasamento teórico geográfico da pesquisa, bem como de textos que tratassem a relação entre a Geografia e a literatura e trouxessem propostas interdisciplinares para essa relação.

Nesse sentido, também foram feitas análises de documentos de orientação oficiais, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, para compreensão do posicionamento desses documentos sobre a interdisciplinaridade. Após a realização dessas leituras, produzimos um roteiro de estudo e de produção de fichamentos que viabilizaram a organização de ideias e a produção do escrito.

A análise da obra estudada foi realizada no primeiro momento, buscando identificar um tema principal que pudesse ser tratado pela Geografia, em que se identificou a migração. Em seguida, foram sendo pontuados os principais trechos que apresentam elementos e características que se relacionam diretamente e indiretamente com a migração, e finalmente foi pensada a articulação desses excertos com os conteúdos da Geografia escolar.

Ao longo do processo de levantamento bibliográfico e das leituras teóricas, realizamos também o estudo da obra usada como sustentáculo investigativo e prático das nossas considerações, qual seja, *Morte e Vida Severina*, como já mencionado anteriormente. A escolha da obra se deu por cunho pessoal e pela abordagem regionalista apresentada, que, ao nosso ver, estimula ainda mais o interesse pela leitura, uma vez que apresenta assimilações e/ou similaridades com os contextos locais. Concluindo esse percurso metodológico, organizamos o artigo como apresentado aqui, com introdução, debate teórico e os resultados e discussões que seguem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Morte e Vida Severina, obra do autor João Cabral de Melo Neto, foi publicada pela primeira vez em 1955 e retrata a trajetória de Severino, habitante do interior do Sertão nordestino que migra em direção ao litoral, almejando melhores condições de vida. Ao longo do percurso, o emigrante encontra outras histórias e outros nordestinos que, assim como ele, vivem situações adversas. Nesse caminhar, Severino não é um só, é apenas mais um dentre outros tantos “Severinos” que vivem na mesma sina.

A obra é inteiramente narrada em versos pelo narrador-protagonista, Severino. No primeiro tópico do escrito, ao buscar se apresentar ao leitor, o protagonista enfrenta certa dificuldade, pois, como ele mesmo retrata, os demais personagens vivem realidades parecidas e complementares do enredo, e, por isso, todos eles são “iguais em tudo na vida”.

O RETIRANTE EXPLICA AO LEITOR QUEM É E A QUE VAI

— O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.

Como então dizer quem fala
 ora a Vossas Senhorias?
 Vejamos: é o Severino
 da Maria do Zacarias,
 lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.
 Mas isso ainda diz pouco:
 se ao menos mais cinco havia
 com nome de Severino
 filhos de tantas Marias
 mulheres de outros tantos,
 já finados, Zacarias,
 vivendo na mesma serra
 magra e ossuda em que eu vivia.
 (Melo Neto, 2007).

Neste ponto de partida, a identificação versada pelo narrador com outros indivíduos assentados no mesmo espaço de vivência não se deve à trajetória de emigração que se percorrerá pela obra, mas sim à convivência com simplicidade das relações sociais simbolizadas pelas semelhantes nomenclaturas e caracterizações que atravessam tais indivíduos e o aspecto da seca, da pobreza e das condições de vida dos habitantes do semiárido nordestino que encontramos ao caminhar-ler tal escrito.

Identificamos, assim, desde o início da narrativa, alguns elementos que nos aproximam de representações históricas e imagéticas da sociedade e dos ambientes do semiárido. Para além de mera caracterização, essa transfiguração literária serve aos professores de Geografia na reflexão sobre as similaridades, diferenças e mudanças nos/dos modos de vida e nas/das relações sociais no Nordeste brasileiro. Há ainda a possibilidade de descortinar preconceitos e/ou problemas sócio-históricos por meio do contraponto com dados e informações atuais.

No título *“Encontra dois Homens Carregando um Defunto Numa Rede, aos Gritos de ‘Ó Irmãos das Almas! Irmãos das Almas! não fui eu quem Matei não!’”*, o emigrante se depara com uma situação que se demonstrará comum em sua jornada: a morte. Seja pela fome, a “morte morrida”, ou pela violência, a “morte matada”, o esgotamento da vida é citado diversas vezes ao longo do escrito.

Neste primeiro encontro, o defunto é Severino, o lavrador, que habitava um lugar onde a caatinga é ainda mais seca. Porém, tragicamente, a partida definitiva de suas terras não decorreu pelas limitações e adversidades naturais e econômicas que assolam a vida no Sertão, mas, sim, em virtude da ganância e da perversidade humana, manifestada neste caso pela violência no campo em decorrência dos conflitos pela posse da terra.

— E foi morrida essa morte,
 irmãos das almas,
 essa foi morte morrida
 ou foi matada?
 — Até que não foi morrida,

irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada.
[...]
— E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
— Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada.
— E o que havia ele feito
irmãos das almas,
e o que havia ele feito
contra a tal pássara?
— Ter um hectare de terra,
irmão das almas,
de pedra e areia lavada
que cultivava.
[...]
— Mas então por que o mataram,
irmãos das almas,
mas então por que o mataram
com espingarda?
— Queria mais espalhar-se,
irmão das almas,
queria voar mais livre
essa ave-bala.
— E agora o que passará,
irmãos das almas,
o que é que acontecerá
contra a espingarda?
— Mais campo tem para soltar,
irmão das almas,
tem mais onde fazer voar
as filhas-bala.
(Melo Neto, 2007).

A estrutura fundiária brasileira é extremamente desigual. Desde o período colonial, a posse de terras tem sido concentrada por uma classe política e/ou economicamente privilegiada. Tal situação se agravou mais ainda com a criação da Lei de Terras, em 1850, ainda no período monárquico. A partir desse dispositivo, legalizou-se e intensificou-se a desigualdade da posse da terra no Brasil.

A “morte matada” de Severino lavrador é muito mais que um assassinato, é um retrato da disputa injusta e violenta pela terra, por menor que esse chão seja. Apresenta-se

também o elemento do silenciamento e da ameaça, já que “ali é difícil dizer” quem matou o lavrador, mesmo que, talvez, todos o saibam e não possam dizer, pois “sempre há uma bala voando desocupada” e que pode encontrar quem porventura fala de onde/quem ela sai. Há ainda a referência à impunidade, pois a “espingarda”, ao obter a morte do lavrador, ganhará novos campos para soltar e “fazer voar as filhas-bala” desocupadas ou até mesmo novamente bem endereçadas.

A grande maioria dos conflitos no campo, como o retratado anteriormente, é decorrente da histórica concentração de terras e tem sido um dos fatores repulsivos que contribui para a mobilidade populacional no país, principalmente na Região Nordeste. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) publica anualmente, por meio de relatórios, dados sobre a violência no campo no Brasil.

Os relatórios de ‘Conflitos no Campo’ reúnem dados de conflitos por terra, água e trabalhistas. Reúnem, ainda, o número de pessoas envolvidas e as diferentes formas de violência, divididas entre violência contra a pessoa (assassinatos; tentativas de assassinatos; mortos em consequência; ameaças de morte; torturados; presos; e agredidos) e violência contra a posse (famílias expulsas e despejadas; ameaças e tentativas de expulsão e despejo; casas, roças e bens destruídos; e pistolagem). Além da quantificação das ocorrências de conflitos e violências, os relatórios trazem análises e reflexões de pesquisadores e acadêmicos, agentes pastorais, clérigos e de militantes dos movimentos sociais, constituindo uma importante publicação de documentos científicos, teológicos e políticos que interpretam e denunciam o que se pode considerar como a face mais trágica do desenvolvimento capitalista no campo (Junior, 2017, p. 3).

Além da constante ameaça da violência, o pequeno produtor, ao enfrentar dificuldades para manter suas propriedades por questões de dívidas, seca ou falta de condições financeiras para nelas produzir, vê-se encurralado entre vender sua terra e ir trabalhar para o latifundiário ou migrar para as cidades em busca de novas oportunidades de emprego.

Assim, em intermédio com os fragmentos apresentados anteriormente, a Geografia pode ser trabalhada tanto no aspecto da questão agrária brasileira, permeada pela desigualdade de acesso à terra, conflitos e violência, como na questão dos fatores repulsivos e do êxodo rural, tão necessários para se entender processos como a formação territorial, a regionalização e a urbanização brasileira, por exemplo.

Em “*Cansado da Viagem o Retirante Pensa Interrompê-La por uns Instantes e Procurar Trabalho Ali onde se Encontra*”, Severino manifesta seu triste lamento, pois em sua trajetória só encontrou a morte e vida sofrida, a vida severina, que é ainda mais cruel para quem, assim como ele, migra.

— Desde que estou retirando
só a morte vejo ativa,
só a morte deparei
e às vezes até festiva;
só a morte tem encontrado
quem pensava encontrar vida,
e o pouco que não foi morte
foi de vida Severina
(aquela vida que é menos

vivida que defendida,
e é ainda mais Severina
para o homem que retira)
(Melo Neto, 2007).

Após anunciar toda sua experiência em trabalho braçal e mesmo sem fazer objeção para qualquer serviço pesado, Severino não recebe a resposta que lhe acalentaria. Sem arranjar emprego onde se encontrava, segue sua caminhada e mais adiante “*O Retirante Chega à Zona da Mata, que o faz Pensar, outra vez, em Interromper a Viagem*”.

Bem me diziam que a terra
se faz mais branda e macia
quanto mais do litoral
a viagem se aproxima.
Agora afinal cheguei
nessa terra que diziam.
Como ela é uma terra doce
para os pés e para a vista.
(Melo Neto, 2007).

O novo espaço desvendado ao adentrar na Zona da Mata nordestina suscita admiração e, finalmente, certo alívio para a vista e os pés cansados do emigrante. Embora não seja puramente descrita, é possível perceber, por meio de asso entre a terra e adjetivos positivos (branda, macia e doce), que ocorrem grandes mudanças na paisagem. A vida nessa outra sub-região nordestina se mostra tão destoante da presente no Sertão de onde Severino emigra, que desperta nele o desejo de ali mesmo plantar sua sina e findar sua caminhada.

Apresentam-se nesta parte da narrativa as diferenças naturais e sociais entre duas sub-regiões nordestinas: o Sertão, árido e carente, e a Zona da Mata, fértil e produtiva. Nessas diferenças intrarregionais é possível identificar e listar dois elementos essenciais para estudar o fenômeno da migração nordestina: os fatores repulsivos, como a seca e a carência econômica (desemprego) e política (falta de políticas públicas), e os fatores atrativos, como a fertilidade do solo, a geração de emprego e renda, a presença de infraestrutura.

Em contraste com o deslumbramento com a nova realidade conhecida, Severino presencia mais um funeral, desta vez, de um trabalhador de oito. Os lamentos dos amigos durante o enterro revelam que a questão agrária e a situação do trabalhador rural na Zona da Mata não diferem muito da realidade do Sertão. O retirante se dá conta de que as problemáticas socioeconômicas são profundas e, assim como seus passos, não se findam de uma região para outra.

— Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a conta menor
que tiraste em vida.
— É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,

é a parte que te cabe
deste latifúndio.

[...]

Esse chão te é bem conhecido
(bebeu teu suor vendido).
(Melo Neto, 2007).

Ao chegar a Recife, escuta, sem querer e em segredo, a conversa de dois coveiros que anunciam a realidade enfrentada pelos retirantes do Sertão quando ali chegam. Diante da falta de emprego e de habitação, os emigrantes se acomodam na periferia e dentre a lama do mangue tentam tirar o alimento. A realidade apresentada pelos coveiros reaproxima a morte do emigrante que busca vida.

— E esse povo lá de riba
de Pernambuco, da Paraíba,
que vem buscar no Recife
poder morrer de velhice,
encontra só, aqui chegando,
cemitérios esperando.
— Não é viagem o que fazem,
vindo por essas caatingas, vargens;
aí está o seu erro:
vêm é seguindo seu próprio enterro.
(Melo Neto, 2007).

É na periferia, nos mocambos entre o cais e o rio, que Severino encontra uma diferente “vida severina”, agora assentada nas margens do rio e da cidade, lugar que pelo emigrante era buscada como prosperidade. Ao encontrar Seu José, mestre carpina, Severino demonstra querer findar no Capibaribe a caminhada que fazia, ou, como disseram os coveiros, o próprio enterro que seguia.

O nascimento do filho de Seu José, a solidariedade como presente dos vizinhos e amigos e o futuro melhor anunciado pelas ciganas para aquele novo menino, que se seguem, interrompem o diálogo, mas oferecem elementos para Seu José reacender em Severino a chama da vida, mesmo quando sendo ela tão severina.

[...] é difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
(Melo Neto, 2007).

As últimas passagens da obra nos mostram que a vida do emigrante, apresentada como uma grande busca, não deságua no que lhe agrada. As cidades da Zona da Mata, vistas como lugar de progresso e melhores condições de vida, possuem tantos problemas quanto o Sertão e o Agreste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho interdisciplinar entre a Geografia e a Literatura é potencialmente construtivo e demonstra-se um grande aliado na formação de sujeitos críticos e reflexivos, visto que a leitura da palavra é precedente da leitura de mundo, como afirma Paulo Freire (1989). Assim, a leitura da palavra expande a leitura de mundo.

O caminho da interdisciplinaridade não reduz o conhecimento científico. Oposto a isso, descomprime uma visão de mundo fragmentada, como se a vida acontecesse em “caixinhas separadas”. A realidade é complexa, e a compreensão dessa complexidade só é possível quando o indivíduo objetiva entender a totalidade.

A leitura de obras literárias ganha aqui um sentido inteiramente voltado para o processo educativo. Não se trata de uma leitura esvaziada, sem reflexões, muito menos indicada a bel-prazer. É necessária uma leitura atenciosa, investigativa e crítica para que o aluno encontre a geograficidade a partir dela.

É preciso formar, antes de tudo, um leitor, um sujeito capaz de decodificar, analisar, interpretar, especializar e associar fenômenos; um leitor da palavra e um leitor do mundo, qualificado para ser e agir dentro de sua realidade por intermédio de uma compreensão crítica da realidade e um sentimento de empatia com a realidade do outro.

Essa discussão tem muito a contribuir para o trabalho docente, abrindo debates e explorando possibilidades metodológicas ainda na formação inicial de professores, bem como no cotidiano daqueles que já estão inseridos na prática; é uma alternativa para a estruturação conceitual das aulas de Geografia de forma lúdica e preñe de sentidos.

Nesse sentido, podemos depreender que a obra *Morte e Vida Severina* expõe diversas temáticas geográficas que são trabalhadas em sala de aula, como a estrutura fundiária brasileira, os conflitos no campo, a migração intrarregional, bem como os fatores repulsivos e atrativos do espaço geográfico e ainda a questão da seca como um problema natural, social e político. Partindo desse entendimento, podemos inserir a leitura desta e de demais obras nas aulas de Geografia para tratar temas concernentes a esse componente curricular, viabilizando um trabalho criativo e facilitador da construção de conhecimento.

Estabelecer essa rica relação entre o saber científico geográfico e o saber artístico literário expande a discussão para várias geografias, além de possibilitar o desenvolvimento das diversas formas de aprender. O enlace entre Geografia e Literatura é secular, porém não é reconhecido como tal, visto que as obras literárias utilizam descrições da paisagem e lugares, das relações sociais para compor uma narrativa, pois entende-se que a vida não acontece dissociada de espaço e tempo. O que é a Geografia, então, se não o estudo desse espaço, dessas relações, conflituosas e harmoniosas? Entende-se, pois, como papel da Geografia a análise desse espaço e a compreensão da relação dialética entre homem e meio.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BURITI, C. de O.; AGUIAR, J. O. Secas, migrações e representações do semi-árido na literatura regional: por uma história ambiental dos sertões do Nordeste brasileiro. **Textos & Debates - Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**, n. 15, p. 7-31, 2008. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/747>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- CALLAI, H. C. **Escalas de análise geográfica**. In: ENPEG – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia: A Produção do Conhecimento e a Pesquisa sobre o Ensino de Geografia, 11., Goiânia-GO, 2011. Disponível em: [https://pt.slideshare.net/pibidgeouffs/escalas-de-anlise-geografica](https://pt.slideshare.net/pibidgeouffs/escalas-de-analise-geografica). Acesso em: 12 abr. 2021.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25., n. 66, 2005.
- CASTELLAR, S. M. V. **Mudanças na prática docente: espaços não formais e o uso da linguagem Cartográfica**. 2004. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/15.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- CAVALCANTI, L. S. **Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise**. Terra Livre, [s./], n. 14, p. 60-99, 1999.
- COLLOT, M. Rumo a uma geografia literária. Tradução de Ida Alves. **Gragoatá Niterói**, n. 33, p. 17-31, 2. sem. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33006>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157p.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GARCIA, J. A interdisciplinaridade segundo os PCN's. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, 2008.
- JUNIOR, M. A. M. Violência no campo brasileiro em tempos de golpe. **Boletim DATALUTA**, n. 114, jun. 2017. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/6artigodomes_2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KAERCHER, N. A. A geografia escolar não serve para quase nada, mas.... **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, n. Especial - EGAL, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2815>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003.
- KAERCHER, N. A. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LORIERI, M. A. Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores. **Notadum**, v. 23, p. 13-20, 2010.

MAIA, D. K. **Os meninos do engenho de dentro**: ofício e oficina. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2007.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. (Eletrônico). São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

SANTOS, B. P.; FONSECA, M. L.; ALVES, A. C. **O papel do professor como formador de alunos leitores**: texto e leitor construindo conhecimento. Sorocaba: Anais Eletrônicos, 2014.

SILVA, I. A. S.; BARBOSA, T. **O ensino de geografia e a literatura**: uma contribuição estética. Uberlândia: Caminhos da Geografia, 2014.

SILVA, R. M. A. **Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VALE, A. F.; LIMA, A. C.; BONFIM, M. G. Século XX: 70 anos de migração interna no Brasil. **Textos & Debates - Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**, n. 7, 2004. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/1027/841>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Leitura Literária e Coerência Textual: Contribuições na Produção de Resenhas de Presos

Maria das Candeias Fernandes de Lima Sousa
Ariela Fernandes Sales

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto da experiência como educadora da Educação Prisional na EJA, tendo como público-alvo jovens e adultos presos, matriculados no Ensino Fundamental, e tem relevância social, contribuindo com pesquisas já existentes, que abordam temáticas relacionadas aos direitos humanos e acesso à educação gratuita e de qualidade. A partir dessa experiência, percebeu-se o grande déficit em escrita, produção de gêneros e leitura, seja “literária, clássica, científica ou filosófica”; esses tipos estão postos no Art. 4º da Lei de Remição de Pena pela Leitura (Ceará, 2014). Com o programa, observou-se a necessidade de aprimorar a prática de leitura, literatura, escrita e a noção de gêneros dos discentes, pois é preciso que os alunos produzam uma resenha ou relatório a partir das leituras realizadas, com o objetivo de remir a pena e ressocializar o detento a partir dos projetos.

Entendemos que a leitura literária (LL) é o eixo da prática educativa que proporciona ao sujeito contemporâneo o acesso ao conhecimento adquirido durante o percurso histórico. Ela auxilia a sua integração com a sociedade letrada, e isso ocorre quando o indivíduo entra em contato com a leitura e a escrita.

Diante disso, pretendemos observar os efeitos da LL durante o projeto com os privados de liberdade do município de Aracati e entender a importância da função de tal leitura que os ajuda em diferentes atividades, com textos escritos ou visuais, nas reflexões críticas sobre vários assuntos ou, de acordo com Freire (1982, p. 11-12), na “percepção do texto e seu contexto” e no convívio social. Todos os envolvidos no trabalho tornam-se conscientes do papel que o exercício da LL traz para esse espaço, que, segundo Onofre (2007, p. 2), é um ambiente de disciplina, vigilância, violência e punições, tornando-se possível usá-la como instrumento para que o preso possa adquirir outros conhecimentos engajados com os já existentes, ajudando também no autoconhecimento individual e nos diálogos cotidianos.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve Histórico da Educação Prisional no Brasil

A educação em estabelecimentos penais, ao longo das décadas, passou por grandes conquistas e avanços em seu processo de implantação, tanto internacional quanto nacional. Hoje, as mobilizações em torno da temática continuam acontecendo no mundo todo e, com isso, foram aprovadas resoluções por meio de conferências, eventos e seminários para regulamentar tal questão. Todas as instituições que articularam essa ação, também presentes no Brasil, com participação da ONU e UNESCO, ajudaram a fundar escolas para pessoas presas (Julião, 2013).

Hoje, no Brasil, segundo informações publicadas pelo INFOPEN (2019), o país tem uma população carcerária de 773.151 detentos em todo seu regime, sendo 758.676 apenas os presos em custódia. A situação referente a vagas no sistema prisional continua precária e há um déficit de 312.125 vagas. Podemos perceber esses mesmos problemas no estado do Ceará, a partir de dados da Secretaria da Administração Penitenciária (2019): no mês de abril de 2019, a população carcerária tinha um valor absoluto de 2,24 vezes a sua capacidade.

Apesar desse cenário, podemos ver campanhas públicas que estimulam a leitura na sociedade. Os órgãos administrativos elaboraram estratégias, projetos e programas que auxiliam no processo educativo e na reabilitação de pessoas privadas de liberdade (Ceará, 2014). Dentre tais estratégias, vemos políticas de incentivo ao estudo e à leitura literária, que é a base para todo e qualquer processo de aprendizagem, pois ajuda os presos a codificar e decodificar as palavras escritas necessárias para compreender a linguagem e a realidade, possibilitando uma boa interação. Também, segundo Colomer (2007, p. 104), a leitura ajuda no desenvolvimento do vocabulário, na compreensão de conceitos e no conhecimento de como funciona a linguagem escrita e traz estímulo para quem lê. Ela está atrelada ao desenvolvimento mental, pessoal, espiritual e social. Segundo Sousa (2015), a aquisição de conhecimentos envolve uma mudança no percurso escolar, é necessária no desenvolvimento das práticas escolares. É o eixo para os critérios de uma boa escrita e de um léxico abrangente. É através do processo de aprendizagem que os presos poderão desenvolver sua autonomia, habilidades, capacidades e objetivos.

Nos quadros 1 e 2, pode-se observar que a população penitenciária que participa de programas de remição pela educação, pela cultura, pela leitura e afins ainda apresenta pouca adesão a essas atividades. Cruzando os dados dos quadros 1 e 2, vemos que 12,62% da população carcerária desenvolve atividades culturais e 8,82% dos mesmos estão em práticas educativas.

Quadro 1 - Remição pela Educação.

EDUCAÇÃO		
PROJETO	OBJETIVO	BENEFICIADOS
EDUCAÇÃO EM PRISÕES (A cada 3 dias de estudo, um dia é diminuído da pena)	Sala de aula para educação formal dos internos nas unidades prisionais.	1.926
TOTAL		1.926

Fonte: Secretaria da Administração Penitenciária, 2019.

Quadro 2 - Projeto de Remição pela Leitura (Livro Aberto) e afins.

CULTURA		
PROJETO	OBJETIVO	BENEFICIADOS
LIVRO ABERTO (Por mês, um livro pode ser lido reduzindo quatro dias da pena)	Leitura de livros	2.654
CORAL VOZES DA LIBERDADE	Canto coral para apresentações institucionais	90
ACORDES PARA A VIDA	Aulas de violão por 06 meses	12
TOTAL		2.756

Fonte: Secretaria da Administração Penitenciária, 2019.

Diante desse cenário, com a pouca participação de presos em atividades culturais, será necessário o desenvolvimento de atividades que estimulem a leitura literária no cárcere, mostrando aos detentos a relevância do seu acesso para suas vidas; a partir dela, ele se tornará mais autônomo em suas decisões, possibilitando que ele acompanhe a leitura de seu processo penal. Esses provavelmente são pontos fundamentais a serem ressaltados para que se possa estimular o exercício da leitura nos detentos.

Concepção de Leitura Literária

Na contemporaneidade, a temática em torno da leitura e literatura para os jovens tem ganhado destaque na sua relevância social. Durante muito tempo, os pais de crianças liam para elas, eram responsáveis em repassar a leitura às novas gerações, às vezes com o objetivo apenas de reproduzir ou domesticar. Para outros, já era diferente ter acesso à leitura; era a oportunidade de mudança social, principalmente das classes marginalizadas da sociedade. Por anos, a leitura foi usada pela classe dominante como ferramenta de controlar, dominar, persuadir e como uma forma de moldar as pessoas menos instruídas da sociedade (Petit, 2009, p. 18). Por isso, percebe-se o quanto essa prática é importante aos humanos excluídos, marginalizados e subalternos da sociedade.

Essa relevância que a leitura e a literatura têm é de conhecimento de órgãos e agentes governamentais, pois eles elaboram programas que estimulam a leitura para jovens e adultos (Colomer, 2007, p. 102-105). Um dos exemplos desse estímulo é o Programa de Remição pela Leitura que visa “oportunizar aos presos custodiados alfabetizados o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento de capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leitura e resenhas” (Ceará, 2014).

Para o público em questão, enveredamos nos estudos de Petit (2009, p. 19-23), que diz que a leitura possibilita outras formas de distinção de lazer, diferente das existentes no ambiente prisional, proporcionando por meio dela a compreensão de distinguir e resistir às condições de marginalização. Além disso, auxilia-os na construção do conhecimento pessoal e coletivo, permitindo-lhes imaginar e sonhar outra realidade possível. Como podemos observar, a leitura possui múltiplas faces, pois é concretizada pelo poder da palavra escrita e pela liberdade de expressão que permite ao leitor confrontar e se colocar no contexto real.

Segundo Cosson (2020, p. 16), as palavras são propriedade de todos os seres humanos e, quando as usamos, tornam-se pertencentes ao meio individual e coletivo, modificando-se e se multiplicando de acordo com o fazer de cada sujeito. Percebemos que na sociedade o domínio da leitura, escrita e literatura é usado de maneiras diversas pelos sujeitos sociais. O domínio tanto da escrita quanto da literatura é visto como uma ferramenta de poder. Segundo Petit (2009, p. 54), “ler contribui para que nos tornemos um pouco mais agentes de nossas vidas”. A leitura propicia a construção de uma identidade única, sendo por meio dela elaborados fundamentos da cidadania, na qual os atores participam ativamente, como seres atuantes da sociedade.

Segundo Cosson (2020), é no texto literário que nos descobrimos e nos percebemos pertencentes a uma comunidade. A leitura literária trará contribuições ao discente durante o ato de ler, quando o aluno fará referências de suas leituras com sua história, sua realidade e seus conhecimentos armazenados e, a partir do exercício dela, será capaz de realizar reflexões críticas, construir um novo conhecimento e adquirir autonomia, mostrando-nos quem realmente somos, estimulando a esperança e o desejo de um futuro melhor.

O trabalho com a leitura literária possibilitará mudanças aos sujeitos excluídos, pois por meio da experiência como educadora na Educação de Jovens e Adultos no cárcere foi possível perceber que ela pode ajudar no aspecto tanto de entretenimento quanto de conhecimento, visto que na maioria das vezes os apenados ficam isolados e acabam desenvolvendo doenças mentais. Na visão de Petit (2009, p. 56), a leitura proporcionará ao sujeito que se abra para os sonhos e se conheça, podendo construir sua própria identidade. Ela poderá ser fundamental na sua vida dentro e fora do cárcere, principalmente, segundo Onofre (2007, p. 21), para os analfabetos, que, ao serem entrevistados, relacionam a escola à oportunidade de leitura e escrita, pois, a partir do contato com ela, eles poderão superar dificuldades antes encontradas no domínio da leitura e escrita.

Com base na visão de Street (2014, p. 19), percebemos a leitura, a escrita e a literatura voltadas para os detentos como uma atividade social, a qual, segundo Onofre (2007), propicia um significado de liberdade, privacidade e autonomia ao apenado. E não está condicionada ao aprisionamento dentro de si, mas sim à libertação deles após cada leitura. A leitura e a escrita de textos literários auxiliam os seres humanos a se encontrarem, pois ela nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo (Cosson, 2020, p. 17).

Nesse processo, a prática da leitura atende a diferentes propósitos em função do aprendizado. Segundo Kleiman (2002, p. 13), “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”, ou seja, é por meio da interação entre o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto e tudo fica armazenado na memória de longo prazo; durante a leitura, o leitor resgata seus sentidos, para que haja compreensão de si.

Para Koch e Elias (2008), durante a ação da leitura encontram-se vários objetivos. Os alunos leem para se manter informados, para realizar trabalhos escolares e acadêmicos e por prazer. O que podemos dizer é que a leitura e a literatura são atividades cognitivas por excelência. Compreender o que se lê envolve vários processos de conhecimentos, como linguístico, textuais, de mundo e parcial; todos fazem parte do conhecimento prévio

do leitor. O *conhecimento prévio* se refere à utilização do que o leitor já sabe e ocorre mediante a interação de vários conhecimentos, permitindo-lhe fazer inferência. É um processo inconsciente do leitor proficiente, que se dá pelos elementos lexicais presentes no texto. *Conhecimento linguístico* é aquele implícito, abrangendo as regras da língua e o vocabulário; está relacionado ao processamento e tem a ver com o conhecimento linguístico. Segundo Kleiman (2008, p. 14), é a “atividade pela qual as palavras, unidades discretas, são agrupadas em unidades ou fatias”. *Conhecimento textual* é um conjunto de noções e conceitos sobre o texto, o qual se torna fundamental para a compreensão deste. E *conhecimento parcial* é aquele que ativamos na memória sobre assuntos, situações e eventos.

Portanto, é fundamental que todas as pessoas envolvidas nessa ação reconheçam o papel que a educação e o ensino de leitura literária têm para os internos. Desse modo, será possível obter o objetivo de reabilitar o sujeito. Para isso, foram implantados no sistema prisional programas de estudo e de leitura. Essas ações educativas são concretizadas como uma atividade social que, por meio das palavras, liberta, tornando-se uma atividade fundamental no desenvolvimento intelectual do recluso, que poderá vir a dominar a leitura e a escrita. Petit (2008, p. 72) ressalta a importância da leitura, a qual se entende como um processo de vantagem para se estruturar o modo de dar voz ao sofrimento, pensar, sentir e construir, dando reflexos positivos à própria realidade.

Segundo os estudos de Onofre (2007) e Góes (2010), o exercício diário da leitura melhora as angústias de estarmos sós. E é nesse ponto que a prática se torna indispensável no estabelecimento penitenciário e também possibilita uma vida digna. Nos anos de 2017 e 2018, pôde-se observar, com a experiência como educadora do cárcere, o quanto essa ação social é de extrema importância para os presos, pois ajuda a adquirir conhecimentos necessários para garantir sua autonomia como seres humanos.

Com o que foi explorado acima, percebemos que a prática de leitura literária é primordial no desenvolvimento das capacidades intelectuais de cativos custodiados, pois os auxilia nos critérios de escrita, léxico, estruturação e organização, interpretação e compreensão de diversos gêneros e textos e, através da junção desses elementos, serão capazes de dizer se o texto é coerente.

Definição do Gênero Resenha

Foi a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que se estabeleceu o ensino da língua oral e escrita a partir gêneros textuais. Várias pesquisas foram realizadas sobre a temática, que é o eixo para a produção de diferentes textos em sala de aula, tendo como objetivo desenvolver o conhecimento o qual possibilitará o uso social da linguagem por meio deles. Isso levaria os alunos a aprimorar as habilidades na produção textual na escola (Kleiman, 2010, p. 9).

Segundo Marchuschi (2010, p. 23, 35) tais gêneros são definidos por serem textos materializados que circulam em nossa sociedade e apresentam características sociocomunicativas. Eles se dividem em duas modalidades, os mais informais e os formais, e em todo o seu contexto e situações estão em contato direto com os sujeitos e são de fácil acesso para a população, sendo encontrados na vivência diária dos seres humanos.

Estão presentes em vários textos que são utilizados pelas pessoas no seu cotidiano, como em reuniões de condomínios, bilhetes, receitas, aulas expositivas e sermões de missa. Percebe-se, então, que os gêneros se manifestam em vários tipos, sendo necessário o seu conhecimento e domínio, para que possam realizar outras produções.

Dentre esses gêneros textuais, debruçamo-nos sobre a resenha, especificamente a literária. A resenha tem como função primordial descrever e avaliar diferentes textos e desempenha uma ação social (Filho; Alves, 2015). Tornou-se uma atividade bastante recorrente nas questões acadêmicas e humanas, assim como escolares, servindo ao leitor como guia diante das grandes esferas culturais existentes. Assim como os demais gêneros, ela possui suas especificidades, sendo necessário que o resenhista tenha conhecimento do caráter social, do propósito, da finalidade e onde serão publicados os textos produzidos (Arcoverde, 2007). Com isso, podemos dizer que a resenha é fruto da união de informações devidamente selecionadas na qual o escritor critica ou avalia a obra (Arcoverde, 2007).

Durante a antecipação da leitura, o resenhista poderá desenvolver métodos que o ajudarão nessa produção do texto, como uma lista de partes do texto-base. Essa compreensão é fundamental para o entendimento global do texto, possibilitando ao leitor perceber não somente o assunto do texto, mas também outros aspectos, como os elementos que o autor da obra utiliza para produzir efeitos e como estrutura, organiza e relaciona os conteúdos para atingir seus objetivos (Machado, 2004, p. 78-85). Ainda segundo a mesma autora, para uma melhor compreensão da leitura do texto, é importante dividir os elementos estruturais de uma resenha, como livro resenhado, autor do livro, contextualização, título da obra, autor da resenha, área em que se insere o resenhista, veículo em que ela será ou foi publicada e referências bibliográficas.

Na resenha geralmente são encontradas informações sobre contexto, tema do livro resenhado, resumo do objeto, objetivos da obra resenhada, comentários, avaliação e descrição estrutural da obra, a qual pode ser apresentada em capítulos ou agrupamentos de capítulos. Em seguida, vem a apreciação do resenhista sobre a obra, os comentários e, por fim, a conclusão. Deve-se também manter algumas características e normas, garantindo dessa forma um caráter ético na preservação do autor da obra resenhada. Para assegurar essa integridade, deve ser mantida a neutralidade emocional do que está sendo dito pelo resenhista, podendo, para tal, utilizar recursos linguísticos, como expressões que representem opiniões, tempos verbais que têm o papel de “atenuar o que está sendo dito”, como o futuro do pretérito, adjetivos, substantivos e advérbios que representem a opinião do resenhista da obra sem precisar dizer “eu acho que”, “na minha opinião”, e também a utilização de aspas para representar as ideias do autor original (Machado, 2004, p. 19-116).

A produção do gênero resenha é uma modalidade que faz referência a um autor e um texto originais, que traz comentários e avaliações sobre essa obra, feitos pela voz do resenhista, que deve deixar claro para o leitor do texto tanto a sua voz quanto a do autor da obra. Essas vozes possivelmente estarão presentes no texto resenhado (Machado, 2004, p. 55). Portanto, é importante prevalecerem na produção as informações que o leitor terá sobre o assunto da obra resenhada, como o tipo da obra, o tempo, o autor, o momento histórico, o contexto social em que a temática está inserida e outros dados similares (Arcoverde, 2007).

A produção desse gênero no meio estudantil é vista como uma dificuldade a ser superada pelos educandos de diferentes níveis escolares. Segundo Machado (2004, p. 13), todos esses alunos, quando vão produzir algum gênero textual, seja uma resenha, relatório ou artigo científico, encontram bloqueios no desenvolvimento, relacionados, na visão da autora, à ausência do ensino sistemático do gênero, que é exigido pelo professor sem que o aluno tenha conhecimento dele, tendo que muitas vezes aprender sozinho para só então realizar a produção textual.

Já nos espaços prisionais ele também foi adotado, contendo a estrutura padrão de uma resenha ou artigo de leitura. A aplicação da avaliação, entretanto, ocorre de forma diferente de um contexto escolar regular, em que o discente fica na sala com o professor durante a produção textual, pois no cárcere há um agente penitenciário responsável para designar a execução do projeto, com apoio do professor (Diário Oficial, 2016, p. 103-104). Há todo um regime de segurança para a realização da prova, o que promove uma tensão no preso. Essa produção é o meio para ter acesso à remição de pena.

Vale lembrar que o Programa de Remição pela Leitura (Livro Aberto) visa à formação de alunos leitores, críticos, reflexivos, capazes de compreender sua realidade e também retornar ao convívio social. Para se remir a pena pela leitura, é necessário atingir alguns critérios impostos pela lei estadual. Assim sendo, temos os seguintes critérios: primeiramente, segundo o Art. 4 da Portaria nº 29/2015, os detentos devem atender os critérios de correção, que são a *estética* – se refere ao domínio da escrita, organização do texto e atendimento do gênero –, *limitação ao tema* – evidência de leitura da obra e coerência na organização – e *fidedignidade* – originalidade e marca de autoria. Em segundo lugar, os presos remirão quatro dias da pena após cada obra lida e avaliada, obtendo nota 6,0, lendo uma obra por mês, o que dá um total de 12 títulos lidos e 48 dias de remição no prazo de um ano (Ceará, 2015). Ou seja, nesse contexto, ensinar as especificidades do gênero resenha foi fundamental para a aplicação do projeto.

O estabelecimento da estrutura para a produção da resenha literária deve considerar os seguintes pontos: primeiramente, deve-se ter em mente os objetivos de quem escreve, ou seja, espera-se que o resenhista leia com atenção os textos que serão resenhados por ele, podendo desse modo comentar e opinar sobre a obra. Em segundo lugar, deve considerar que quem lê uma resenha espera saber as informações principais da obra e encontrar comentários e avaliações do resenhista. A produção deve seguir a estrutura básica da resenha, que é apresentação, descrição, avaliação e recomendação da obra, sequência que está na Portaria nº 029/2016. E para a sua aplicação em sala de aula para os alunos presos, é entregue para a prova uma folha de redação que serve para fazer a resenha. Nela aparecem os dados pessoais do aluno, a identificação do livro e o nome do autor da obra que vai ser resenhada pelo discente.

No entanto, é necessário não apenas estruturar uma resenha, mas saber que na produção de qualquer texto os conhecimentos linguísticos, pragmáticos e extralinguísticos constituem o texto enquanto um todo, incluindo-se nisso os critérios de coesão e coerência, que serão abordados na sequência, dentro do contexto da escrita do gênero resenha.

Concepções de Coerência Textual

Na visão de Irlandé Antunes (2020), a coerência está relacionada aos estudos linguísticos, visando à garantia da construção de sentido e interpretação do texto. Mas a coerência acaba por ultrapassar essa ponte, atendendo ao uso da linguagem e possibilitando a atividade comunicativa. Segundo Beaugrande (1980 *apud* Marcuschi, 2008, p. 119), a coerência se dá no processo pelo qual os conhecimentos são ativados e refere-se ao esforço para a continuação das experiências armazenadas pelo indivíduo. Ocorre tanto nas relações léxico-gramaticais que são decisivas para a construção do sentido do texto quanto por nossos conhecimentos. Também sobre essa questão, Charolles (1983, p. 71-97 *apud* Marcuschi, 2008, p. 120) diz que a coerência pode ser entendida como “um princípio da interpretação do discurso” e da manifestação do homem, que resulta em um conjunto de elementos compreensíveis para a formação do sentido do texto.

Então, para se obter a coerência textual, considera-se o conhecimento do *domínio linguístico*, que está relacionado à utilização de recursos gramaticais, tanto nos textos falados como nos escritos, *pragmático*, que diz respeito às condições em que o texto é produzido e recebido no ato comunicativo, e *extralinguístico*, que se refere ao conhecimento de mundo, às experiências e vivências do cotidiano envolvidas na ação comunicativa dos seres humanos. Percebe-se que a coerência textual se concretiza na união sociointeracionista do conhecimento armazenado pelo receptor do texto e não se dá isoladamente, pois é a união entre sujeito, autor e texto que ocorrerá a coerência textual, a qual não está no texto, mas é construída pelo leitor a partir das pistas e de seus conhecimentos (Antunes, 2005, p. 173; Marcuschi, 2008, p. 184).

Com isso, para se estabelecer a coerência, segundo Koch (2008a, p. 183-192; 2008b, p. 71), são importantes dois fatores: retrospectão e prospecção, que são realizados com a ajuda de elementos coesivos. Ela também necessita da ação feita pelos interlocutores, numa prática coletiva de origem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional, para então ser efetivada, sendo realizada pelo receptor do texto, que se coloca frente às propostas e pistas concedidas pelo autor, ocorrendo assim a interpretação em conjunto com receptor, autor, texto e contexto. Desse modo, percebe-se que a coerência é a união de indicadores empíricos e uma prática interpretativa.

Beaugrande e Dressler (1981), Koch (2008b, p. 26) e Marcuschi (2008, p. 121) citam que, quando o texto é coerente, existe uma unidade de sentido nele e sua coerência se efetua pela ativação dos conhecimentos presentes em todo o seu percurso e pela sua leitura.

A coerência diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações subjacentes ao texto de superfície são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa confirmação veiculadora de sentidos (Beaugrande; Dressler, 1981 *apud* Marcuschi, 2008, p. 121).

Vale ressaltar que, durante a produção textual, são exigidas do escritor estratégias e um vasto conhecimento sobre semântica, sintaxe, estruturas e classes lexicais. Segundo Kleiman (2008, p. 49), muitas vezes, a construção lexical em um texto pode interferir se ele se apresentará como coerente ou incoerente. Já na visão de Beaugrande e Dressler (1981 *apud* Koch, 2008b, p. 54), existem textos incoerentes e isso acontece porque o leitor

não constrói o sentido do texto, seja pela inadequação das frases ou do seu conhecimento enciclopédico. Ainda sobre o mesmo assunto, Charolles (1985 *apud* Koch, 2008b, p. 54-55) ressalta que encadeamentos de frases em um texto não são coerentes ou incoerentes, isso vai depender das situações em que são colocadas e da intenção do leitor. O autor também considera incoerente o texto que não tenha nenhuma conexão entre os assuntos. Já Irandé Antunes (2005, p. 175-176) diz que um texto, para ser coerente, deve recuperar a unidade de sentido e a de intenção, devendo ser uma ação comunicativa.

Segundo Koch e Travaglia (2008b, p. 59-60), “não existe o texto incoerente em si, mas que o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa”, ou seja, somente é incoerente se seu autor não relaciona os elementos necessários, como “intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, uso dos recursos linguísticos, etc.”. Também a autora fala que o leitor é essencial, mas pode não ser capaz de formar o sentido do texto por desconhecer algumas estruturas, tornando o texto incoerente. A compreensão e a interpretação textual se dão em uma ação de desvendar os mistérios entre as linhas escritas pelo autor, e é a partir das descobertas que o receptor torna o texto coerente. Então, percebe-se que o texto não se completa sozinho e necessita do receptor para a construção do seu sentido.

Quando essas produções não atendem os requisitos de coerência, esses textos não podem ser vistos como incoerentes de maneira absoluta, pois é importante considerar o contexto comunicativo em que a construção textual está inserida. Diante do exposto, percebe-se que não existem textos completamente incoerentes, pois as incoerências encontradas poderão ser superadas com uma releitura ou reescrita do texto. Contudo, é observado nos estudos de Koch (2003, p. 19) que a coerência é o resultado de uma interação, na qual o sujeito ativo une todo o seu conhecimento, adquirido com suas experiências vividas, em uma atividade sociocomunicativa para, só então, poder garantir o sentido do texto que é dado por ele.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente foi realizado um estudo qualitativo, bibliográfico e documental, dado as fontes serem livros, artigos e as próprias resenhas escritas pelos aprendizes durante o programa de Remição pela Leitura, no período de 2017 a 2018.

Para análise das resenhas, debruçamo-nos sobre a perspectiva de averiguar, nas produções dos discentes, a utilização da leitura de obra literária na construção da coerência do gênero resenha, ativando para essa ocorrência os conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo do aluno. Observamos se os custodiados respeitaram a estrutura básica de uma resenha, a qual traz resumo do objeto, comentários e avaliação. Os critérios de correção da resenha foram a estética, a limitação ao tema, a fidedignidade, apoiado pela Portaria nº 29/2015.

O lócus desta investigação foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Jose Nilson Osterne de Oliveira (CEJA), localizado em Limoeiro do Norte-CE, onde está anexada a documentação necessária para a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do programa de leitura no cárcere, foi possível efetivar um trabalho mais árduo em relação ao incentivo à leitura literária em sala de aula para os alunos detentos. Com a observação empírica sobre alguns documentos que foram cedidos pela professora de língua portuguesa da Cadeia Pública do município de Aracati do estado do Ceará, pode-se perceber que, em julho de 2018, ocorreu uma segunda oficina, na qual foram distribuídos os livros literários para os custodiados, totalizando-se trinta e duas (32) obras literárias entregues para serem lidas e resenhadas por eles.

Para a produção textual das resenhas, o discente deve seguir uma estrutura já estabelecida com apresentação, descrição ou resumo, avaliação crítica e recomendação, e a correção fica a critério de elementos já estabelecidos no Art. 4 da portaria nº 29/2015, o qual tece sobre a estética, limitação ao tema e fidelidade ao autor e obra. Com as análises das resenhas, percebe-se que aproximadamente toda a estrutura foi respeitada pelo aluno: o nome do autor, o título da obra, o ano em que foi publicada, como é realizada a divisão dos capítulos e a quantidade de páginas. Como podemos ver na Figura 1, do aluno 1, observa-se que o livro resenhado é da autora Clarice Lispector, intitulado *Um sopro de vida*, publicado em 2014. Na Figura 2, do aluno 2, a obra é de Tomas Chiaverini, de 2011, com o tema *Avesso*, e o aluno 3 (Figura 3) traz o autor Daniel Munduruku, com a obra *A palavra do grande chefe*, de acordo com as ilustrações abaixo.

Figura 1 - Produção de resenha do aluno 1.

1	Um sopro de vida, escrito por Clarice Lispector, um livro de
2	contato, escolhi o livro com intuito de ajudar minha pena, na
3	produção esse era o pensamento antes de ver o nome deste livro.
4	No momento em que vi o nome do livro, me veio um outro
5	pensamento, como a vida muda a todo tempo, este livro com
6	tem 239 páginas e 3 capítulos de uma existência que viveu
7	o pensamento para dar consistência a uma vida imaginária.
8	Este livro foi escrito na cidade São Paulo, publicado no
9	ano de 2014, a escritora trouxe para a história, um autor que
10	clara vida a uma personagem que surgiu sempre que ele da
11	vida ter ela um ele.

Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

Figura 2 - Produção de resenha do aluno 2.

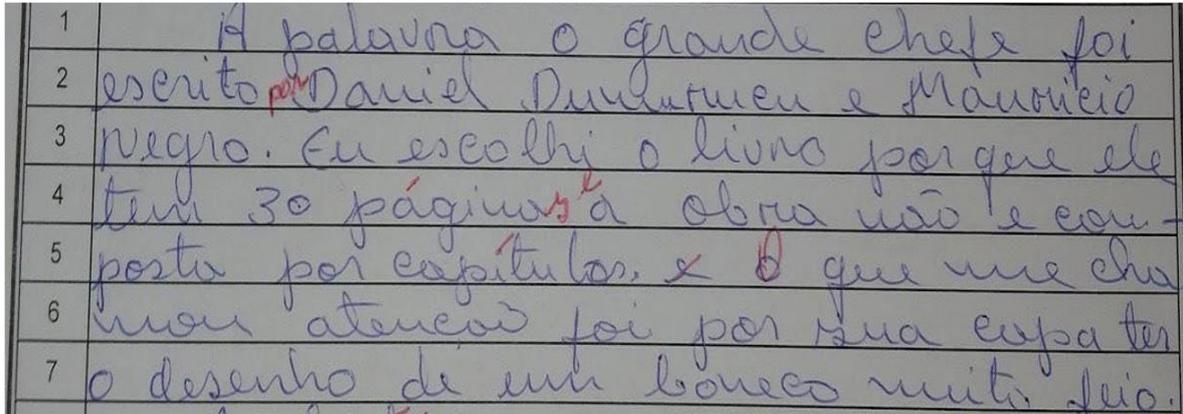
1	AVESSE, LIVRO ESCRITO POR TOMÁS CHIAVERINI,
2	PUBLICADO EM 2011, PONTÉM 239 PÁGINAS, ESTE LIVRO
3	NÃO TEM CAPÍTULOS, SENDO DIVIDIDOS EM FLASH DE
4	APONTAMENTOS FUTUROS.

Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

Depois dessa ação, podemos concluir, com base nas documentações entregues pela docente com a análise das resenhas dos presos, que a leitura literária no ambiente prisional contribuiu para a formação do leitor e para o aprimoramento intelectual e estético do aluno, possibilitando uma maior reflexão de si e do mundo, favorecendo em suas produções

um suporte para a construção da coerência em seus textos, mesmo que alguns elementos coesivos e marcadores de articulação que favorecem a coerência não estejam colocados de forma adequada para as regras gramaticais. Isso pode ser observado na Figura 3, do aluno 3, na qual o resenhista deixa de colocar algumas preposições, acentos e o plural das palavras, mas essa falta não interfere na compreensão do texto. Ver imagem abaixo:

Figura 3 - Produção de resenha do aluno 3.

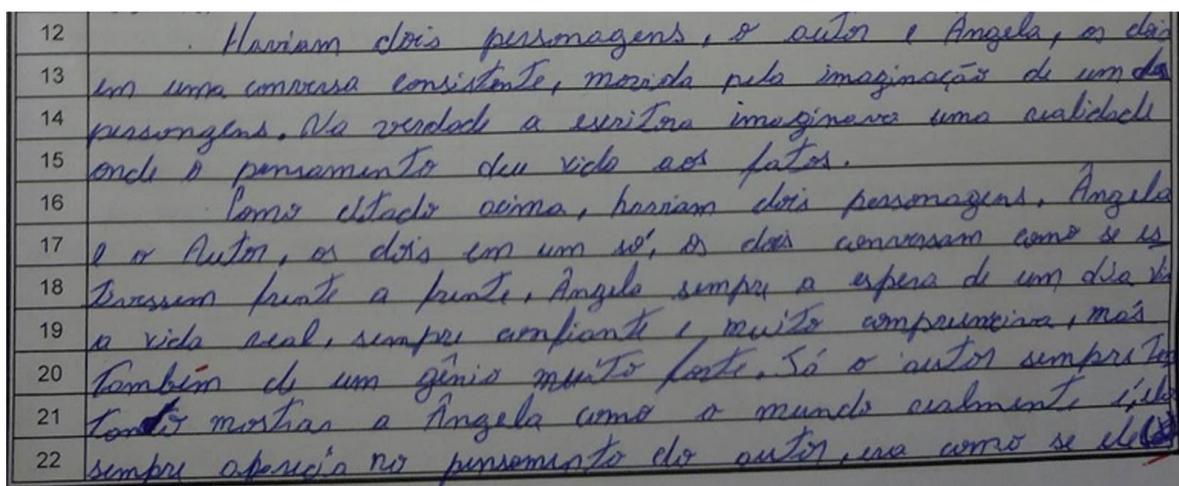


Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

Como podemos perceber, a partir das imagens das resenhas dos discentes 1, 2 e 3, quando eles realizam a descrição do resumo, trazem muitas informações sobre o assunto. Isso concretiza que os presos realmente leram os livros literários que foram resenhados. Também utilizam articuladores e marcadores textuais nas produções de resenhas do tipo marcador espaço-temporal, quando são citados o ano e a cidade da história, por exemplo, “2014, São Paulo”; organizadores textuais, que ocorrem quando os alunos usam palavras como *primeiramente* ou *depois*; e também podemos encontrar marcadores discursivos como *mas*, e. Essas palavras foram retiradas das resenhas dos discentes, aleatoriamente. Mesmo havendo empregos inadequados de alguns elementos lexicais, por exemplo, preposições, acentuações, uso de letras maiúsculas e minúsculas, como observamos no texto do aluno 3, eles possivelmente não prejudicarão o texto, segundo a visão de Kleiman (2008). Desse modo, a coerência do texto não é afetada, pois o texto coerente independe da coesão, ela é dada pelo leitor quando utiliza suas habilidades e conhecimentos já estabelecidos na memória, de acordo com os estudos de Irandé Antunes (2020).

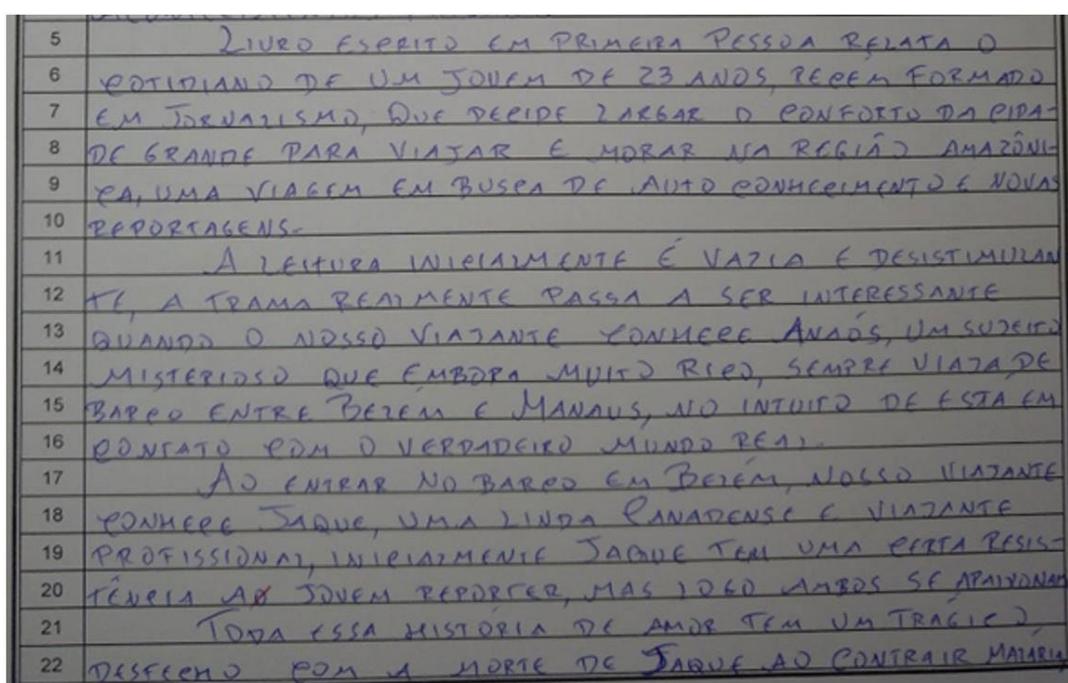
Ao descrever o resumo da obra, o discente mostra ao leitor, com detalhes, onde está ambientada a história no tempo e espaço, traz os personagens principais e secundários, e faz prevalecer a sua voz nos parágrafos, com sinceridade no que é dito, portanto, em algumas produções, deixam transparecer a sua realidade vivida no espaço do cárcere e os objetivos dessa produção e, de forma sutil, realizam comentários e avaliações da obra. Observe as imagens:

Figura 4 - Produção de resenha do aluno 1.



Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

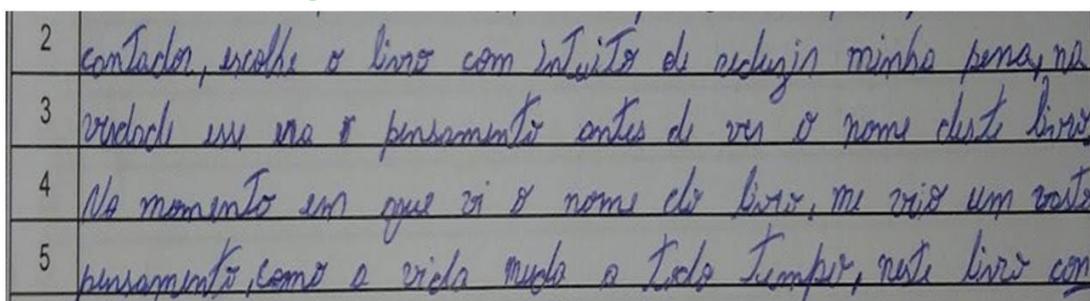
Figura 5 - Produção de resenha do aluno 2.



Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

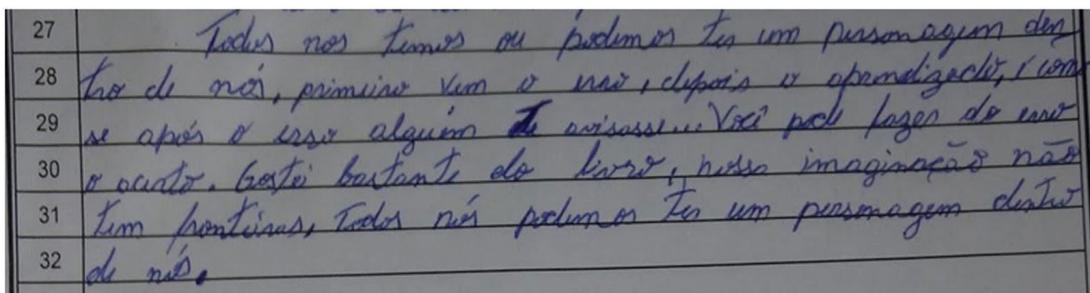
Nessas resenhas também podem ser averiguadas as vozes dos detentos e seus comentários sobre a obra literária. Segundo as visões das autoras Machado (2004) e Arcoverde (2007), o resenhista dá voz à sua posição perante a leitura e podemos observar, através da sua palavra, o seu contexto real atual e o que os presos esperam dessa prática, a qual tem o objetivo de formar sujeitos com senso crítico e reflexivo e de ressocializá-los. Observe as descrições abaixo nas imagens.

Figura 6 - Produção de resenha do aluno 1.



Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

Figura 7 - Produção de resenha do aluno 1.



Fonte: Ceará. Secretaria da Justiça e Cidadania e Secretaria de Educação. 2018.

Nos dois exemplos do discente 1, nas Figuras 6 e 7, percebe-se que ele deixa claro qual o seu objetivo, que é de diminuir a pena através da produção. Já na Figura 7, ele apresenta uma reflexão coerente da contribuição dessa leitura para sua vida, tomando como exemplo a sua própria esperança de vida e decisões que venha a tomar no futuro. Isso se observa quando ele diz “Todos nós temos um personagem dentro de nós, primeiro vem o erro, depois o aprendizado...”.

Durante todas essas leituras realizadas pelos detentos das obras literárias que seriam resenhadas, eles têm como conteúdo de estudos provavelmente o livro, principal fonte de informação, a qual é reduzida, mas, mesmo assim, eles foram capazes de manter a fidedignidade ao autor e ao tema, como foi observado na análise. Assim, a ativação de seus conhecimentos possibilitou a produção de um texto coerente.

Portanto, fica evidente que os professores tiveram êxito na aplicação do projeto e os alunos obtiveram resultados significativos nas produções do gênero resenha. Com as notas, que devem ser iguais ou maiores do que 6,0, eles provavelmente garantirão a remissão da pena, através do livro resenhado. Podemos observar na Figura 8 que existe uma divergência na quantidade de alunos que receberam os livros durante a oficina e os que realizaram a produção, mas isso não afeta o grau de positividade da proposta. Nas imagens da análise da coerência nas resenhas, expostas acima, é evidente o grau de positividade dessa ação, assim como observamos que a prática da leitura literária do livro foi fundamental aos discentes para que obtivessem, na produção da resenha, um bom desempenho. Essa atividade educativa aprimora o conhecimento sobre a obra que vai ser lida e resenhada, melhora o desempenho com a escrita e ajuda o aluno na elaboração do gênero, sendo possível que ele atente aos critérios estabelecidos para a produção da resenha, sob uma ação de cunho social, que pretende formar leitores e reabilitá-los para retornarem para a sociedade. Veja o documento abaixo:

Figura 8 - Realização do gênero resenha.

Realização da RESENHA - JULHO 11	Nota
1	7,5
2	6,0
3	9,5
4	8,5
5	7,0
6	10,0
7	0,0
8	8,5
9	9,5
10	8,0
11	9,5
12	6,0
13	—
14	9,5
15	—
16	9,0
17	10,0
18	8,0
19	8,0
20	—
21	9,0
22	8,0
23	—
24	6,0
25	7,5
26	—
27	9,5
28	8,0
29	9,0
30	—
31	9,5

Fonte: documento retirado do registro escolar da unidade no ano 2018.

A partir das análises das produções de resenhas literárias de jovens e adultos privados de liberdade, podemos averiguar, com maior concretude, que a prática de leitura literária no cárcere contribui para a formação de leitores críticos e conscientes de suas funções sociais, melhorando o desempenho da leitura e escrita e a produção de diferentes gêneros, assim como a prática de uso da coesão e coerência no texto. Portanto, conclui-se que os alunos presos são capazes de estruturar o texto coerentemente, a partir de suas leituras e de seus conhecimentos armazenados, obtendo, dessa forma, a construção do sentido e a coerência do texto.

Por fim, vê-se que a coerência está ancorada não somente em aspectos linguísticos, mas se volta também para o contexto social e cultural no qual se insere o sujeito da história, que não é passivo, o qual possui uma função ativa e cognitiva, considerando a visão dos interlocutores da ação. Como foi observado na análise das resenhas dos presos, eles recorrem a seu conhecimento linguístico, textual e de mundo, que é, na visão de Kleiman (2008), um componente do conhecimento prévio, e à leitura da obra lida, para só então serem capazes de produzir coerentemente um determinado gênero, seja literário ou textual. Para esse ato ser coerente, o resenhista realiza uma ação de interação entre o autor e seus conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se relevante que a coerência textual é o resultado de múltiplos conceitos sociais, culturais, linguísticos, intencionais e discursivos, que se unem com o contexto linguístico ou contexto para a criação da construção do sentido na hora da leitura do texto.

As experiências vividas pelas pessoas privadas de liberdade e seu conhecimento de mundo possuem uma função importante para o aprimoramento da leitura literária, na produção de diversos gêneros, sejam literários ou textuais, e a união dessas duas esferas os auxilia no desenvolvimento da escrita e obtenção da coerência do texto.

Todo esse armazenamento de informações fica retido na nossa consciência e, segundo Koch e Travaglia (2008, p.71-72), divide-se em vários tipos, como os *frames*, um conjunto de conhecimentos armazenados conhecidos como rótulos; os esquemas, que dizem respeito a um conjunto de sequências temporais ou causais; os planos, conhecimentos utilizados para atingir os objetivos; e os *scripts*, conjuntos de conhecimento sobre o modo de agir de uma determinada comunidade.

Portanto, como já foi observado ao longo do texto, percebe-se que o ensino da leitura literária, exercitada na educação prisional para jovens e adultos privados de liberdade, é o eixo para toda e qualquer atividade que tenha como função o aprimoramento do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem significativa, auxiliando na coerência textual, na escrita e em produções de textos, melhorando o vocabulário, desenvolvendo a aquisição do conhecimento cultural, coletivo e social e ajudando o interno a ter mais autonomia no seu processo criminal e no seu retorno ao convívio social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutando com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima e ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CEARÁ. **Lei Nº 15.718**, de 26 de dezembro de 2014. Remição de Pena pela Leitura. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/03/Publica%C3%A7%C3%A3o-Lei-de-Remi%C3%A7%C3%A3o-de-Pena-pela-Leitura-Cear%C3%A1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

COLOMER, Teresa. **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 10. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

FILHO, Francisco A.; ALVES, Lafity dos Santos. Gênero Resenha: a construção da figura do autor em texto linguísticos e literários. **Revista de Estudos do Discurso**, v. 10, jan.- jun./2015. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção literatura e Ensino).

JULIÃO, Elinaldo. A educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios e perspectivas para a consolidação de uma política nacional. *In*: DEFOURNY, Vincent; FONTANI, Paolo; IREJAND, Timothy; SIQUEIRA, Ivana; BAENA, Cláudia; FLORES, Pedro (Org.). **Educação em Prisões na América Latina**: Direito, Liberdade e Cidadania. Brasília: UNESCO, 2009. v. 1, p. 61-71.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Introdução a linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 17. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

INFOPEN. Levantamento Nacional De Informações Penitenciárias –**Depen atualiza dados sobre a população carcerária do Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/depen-lanca-paineis-dinamicos-para-consulta-do-infopen-2019>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarasono. **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: Edufscar, 2011. p. 212-213.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A linguística do texto**: o que é como se faz. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates 1).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NOMA, A. K.; BOIAGO, Daiane L. Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 59-76, maio/ago. 2010.

O GLOBO. **Número de presos no Brasil chega a 773 mil, alta de 3,89% em relação ao semestre anterior.** 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/numero-de-presos-no-brasil-chega-773-mil-alta-de-389-em-relacao-ao-semester-anterior-1-24248887#:~:text=Levando%2Dse%20em%20conta%20apenas,corresponde%20a%2033%25%20do%20total.&text=H%C3%A1%20461.026%20vagas%20no%20sistema,em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20ao%20per%C3%ADodo%20anterior>. Acesso em: 7 fev. 2021.

ONOFRE. Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar entre grades.** São Carlos: Edufscar, 2007.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

SECRETARIA DA ADMINISTRAÇÃO PENITENCIÁRIA. **Estatísticas do sistema penitenciário cearense dezembro/2019.** Disponível em: <https://www.sap.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/17/2020/01/BOLETIM-DEZEMBRO-2019.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

SOARES, Magda B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: ROSING, Tânia; BECKER, Paulo. **Ensaio.** Passo Fundo: UPF, 2001.

SOUSA, Maria das Candeias Fernandes de Lima. **Uma concepção do ensino de literatura e a formação leitora nas escolas.** 2016. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016. CD-ROM.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

O Game Kahoot como Ferramenta de Aprendizagem na Disciplina de Português

Andréa de Almeida Bezerra
Larissa Pinheiro Xavier

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo analisar o desempenho dos alunos com relação à aplicabilidade do *game* digital *on-line Kahoot* como ferramenta de aprendizagem na disciplina de Português. Diante disso, segundo Camargo (2018), o Kahoot permite a elaboração de questionários, transformando o dispositivo do aluno em um clicker. Nele podem ser utilizados vídeos e imagens, analisáveis por questão e por aluno.

Assim, buscamos identificar quais os benefícios em torno do uso dessa ferramenta tecnológica para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que nos indagamos sobre as lacunas existentes em torno do uso de *games* digitais em sala de aula, seja pela falta de recursos ou de conhecimento sobre eles, levando em consideração a vivência como docente em exercício.

A discussão em torno do uso de *games* em sala de aula não é atual, assim como as dificuldades que permeiam a prática, porém tivemos que nos apropriar desse ambiente e de outros também, como Google Meet e Google Classroom, para o desenvolvimento das aulas. Essas ferramentas/aplicativos, segundo Bacich e Moran (2018), são consideradas metodologias ativas, pois dialogam com a cultura, a sociedade, a escola e o meio, uma vez que possibilitam inovar a prática docente com diversas possibilidades de planos de aula, podendo utilizar *games* ou gêneros textuais virtuais, como *blog*, *e-mail*, entre outros. Além disso, dispõe de uma grande quantidade de conteúdo para pesquisa.

Dessa forma, a partir do contexto da pandemia de covid-19, que tem provocado mudanças bruscas na educação do nosso país, o ensino remoto emergencial (ERE) trouxe à tona lacunas existentes no processo de aprendizagem, uma vez que segregou e limitou o acesso ao conhecimento de muitos alunos. Por isso, sentimos a necessidade de avaliarmos o contexto de uso de algumas ferramentas, mais especificamente, do *game Kahoot*.

Assim, de acordo com Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 7), “no ensino remoto, é necessário, em geral, um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como



uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina”. Os autores ressaltam a importante atitude responsiva dos alunos com relação às atividades propostas e à participação nas aulas para que se tenha controle sobre o processo de aprendizagem. Logo, a proposta de trabalho com o *game Kahoot* segue esse mesmo panorama, uma vez que serão analisados o manuseio, a estética e a aplicabilidade do *game* a partir da perspectiva dos alunos.

É importante destacarmos a constante mudança e adaptação dos meios tecnológicos, sejam aplicativos e ferramentas ou suportes, como *tablets*, *notebooks*, lousa digital, entre outros. Recursos esses que podem ser utilizados na educação para evolução e aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Podem ser trabalhados videoaulas, diário *on-line*, provas *on-line*, *podcasts* e várias outras opções, o que nos despertou curiosidade para identificar o nível de conhecimento e dificuldade dos alunos em torno do *game on-line Kahoot*.

Ressaltamos a necessidade de colocar em prática o *game* mencionado para que possamos realizar as inferências necessárias no desenvolvimento e planejamento desse aplicativo em sala de aula para alcançar os objetivos propostos.

Diante disso, tomamos como base o seguinte objetivo geral: pontuar os benefícios e desafios em torno do uso do *game Kahoot* nas aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, elaboramos os objetivos específicos para nortear o caminho a ser desenvolvido no planejamento da pesquisa: aplicar o *game Kahoot* com os alunos, de forma *on-line*; identificar benefícios e dificuldades dos alunos com relação ao conteúdo e ao *game on-line* através de um questionário no Google Forms; propor uma metodologia diferenciada para a aprendizagem em sala a partir do *game Kahoot*.

Na parte teórica, ressaltaremos pesquisas desenvolvidas no âmbito da gamificação, em que utilizamos como referência Werbach e Hunter (2012) e Fardo (2013), visto que ambos trazem definições e conceitos sobre essa temática. Além disso, apresentam elementos que compõem o desenvolvimento dos *games*: a dinâmica, a mecânica e o componente. Estes, segundo os autores, são fundamentais para a aplicabilidade do *game*.

Desse modo, discorreremos sobre a existência da interligação entre o que poderia ser feito com relação ao *game* e o ensino na sala de aula por meio dos estudos de Silva e Castro (2019). Estes tratam da questão do *design* do *game* para uma melhor adesão por parte dos alunos, uma vez que contribui para chamar a atenção destes no universo virtual, meio que apresenta uma grande dinamicidade.

Assim, autores como Gafarolo (2019), Corrêa, Souza e Marçal (2012), Aguiar (2017), Kishimoto (2003) e Sande e Sande (2018) ressaltam em suas pesquisas a utilização da gamificação como mais um método voltado para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, ressaltam o ganho da educação por parte da utilização desses novos aplicativos e ferramentas.

Por fim, apresentamos a pesquisa de Nascimento (2008) sobre a importância do trabalho com a linguagem por meio do conteúdo que permeia o *game* e que auxilia na compreensão, por parte dos alunos, do conteúdo abordado. Dessa forma, a linguagem se torna latente nesse ambiente que antes era visto apenas como meio de diversão e entretenimento.

CONCEITO DE GAMIFICAÇÃO

De acordo com o objeto de estudo que pesquisamos, sentimos a necessidade de esclarecer o que realmente é gamificação.

[...] fenômeno, chamado de gamificação, consiste na utilização de elementos dos games (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos games, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens (Fardo *apud* Werbach; Hunter, 2012, p. 1).

A partir da reflexão em torno da complexidade de existência dos games, podemos destacar a interdisciplinaridade que permeia esse ambiente digital, tendo em vista que podemos notar o uso da informática, do raciocínio lógico, da leitura e do trabalho em equipe e o cumprimento das regras do game. Ou seja, contextualizamos com esses diversos ambientes para chegarmos ao objetivo final, que são os resultados pretendidos.

Por isso, está claro que a gamificação vai muito além de apenas divertimento por parte dos integrantes envolvidos. No entanto, destacamos que, para ir além do lazer, é necessária a figura de um mediador no desenvolvimento das atividades dentro do ambiente escolar para que o conteúdo em si não passe despercebido pelo aluno.

Eck (2006) faz uma observação em torno do sentido dos games: “[...] eficazes no processo de aprendizagem, mas não necessariamente por causa do que são, mas por causa do que eles incorporam”. Ou seja, a essência do conteúdo explanado na aula, quando mediado por meio do game, vai além do ensino tradicional, é onde se coloca em prática todo o conhecimento cognitivo e motor do aluno, tornando aquela ação de estímulo com relação ao game mais satisfatória.

Em virtude disso, é fundamental deixarmos clara a diferença entre o sentido da gamificação e do jogo. A gamificação consiste no engajamento das pessoas (estudantes, funcionários ou diversos outros setores) para realizar tarefas reais, no sentido de atingir metas ou estudar. Os jogos consistem no mero cumprimento de atividades virtuais sem a necessidade de direcionamento no mundo real.

Fardo (2013, p. 1) enfatiza:

[...] a gamificação pressupõe a utilização de elementos tradicionalmente encontrados nos games, como narrativa, sistema de feedback, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, interação, interatividade, entre outros, em outras atividades que não são diretamente associadas aos games, com a finalidade de tentar obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que normalmente encontramos nos jogadores quando em interação com bons games.

Ele realiza um desmembramento do conteúdo que permeia a utilização dos games, dessa forma, expôs pontos essenciais que consistem na caracterização e aplicabilidade do game, como interação, diversão, *feedback*, tentativa e erro, dentre outros. Estes podem ser trabalhados em sala de aula, de acordo com o planejamento adequado, realizando as devidas alterações conforme o ambiente escolar e a necessidade dos alunos. Dessa forma, percebemos que a complexidade em torno dos games auxilia bastante no desenvolvimento cognitivo dos jogadores.

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

De acordo com os pesquisadores Silva e Castro (2019), para que a aprendizagem seja significativa em torno do uso dos games em sala de aula, é necessário que o professor tenha alguns pontos definidos para colocar em prática sua metodologia.

O objetivo é o elemento que direciona o participante de um jogo a se concentrar para atingir o propósito. Os objetivos devem ser claros, caso contrário podem tornar o jogo confuso e difícil, conduzindo-o ao fracasso. As regras compõem um conjunto de disposições que limitam as ações dos jogadores e condicionam a realização do jogo. Sua função é definir a maneira que o jogador deverá se comportar ou organizar suas ações para o cumprimento dos desafios impostos pelo jogo (Silva; Castro, 2019, p. 140).

Os autores ressaltaram a importância do planejamento com os objetivos bem definidos, a utilização de regras e o *feedback* como partes fundamentais para aplicação de atividades a serem desenvolvidas por meio do uso de games. Além disso, outros autores pontuaram a questão da utilização dos *QR Codes*, que consistem em um código bidimensional que representa a quantidade de dados armazenados independente do produto. Dessa forma, passa a ser mais um recurso a ser explanado nos games digitais. Segundo Garofalo (2019):

Ao participar de uma ação gamificada que faz uso do *QR Codes* (Código QR), os estudantes têm a oportunidade de decifrar pistas e missões contidas nesses códigos. Esse caminho pode ser usado em qualquer componente curricular e conteúdo. Auxilia no desenvolvimento da criatividade, autonomia, promover (*sic*) o diálogo e resolver situações problemas.

Notamos o ganho com relação à aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, que passam a fazer parte do mundo digital no qual a grande maioria dos discentes se encontra imersa. Desse modo, a vivência cotidiana é contextualizada com a sala de aula, passando a existir uma troca de saberes e experiência.

A partir dos estudos realizados em torno do game e da sala de aula, Enéas e Nunes (2019, p.5), citando Savi e Ulbricht (2008), McGonical (2012), Tenório, Silva e Tenório (2016) e Menezes (2018), pontuaram os benefícios da gamificação para educação:

[...] como estimular a persistência; melhorar o foco; socializar; melhorar a coordenação motora e o comportamento; melhorar a assimilação entre teoria e prática; permitir a medição do desempenho; ampliar a percepção da importância da contribuição; desenvolver habilidades cognitivas devido aumento do desenvolvimento intelectual; permitir o aprendizado por descoberta e posturas autônomas; experimentar novas identidades, dentre outras.

Percebemos o leque de possibilidades que o trabalho com o game aliado ao ensino dispõe para os alunos. É necessário que verifiquemos o percurso que se faz para obtenção desses ganhos na aprendizagem deles, visando sempre ao trabalho coletivo entre escola e professor(a). Logo, Savi (2011, p. 6) trata da “importância da avaliação da qualidade dos games, de forma a assegurar que a utilização traga mesmo os benefícios discutidos”. Por isso, a necessidade de uma boa definição dos objetivos a serem alcançados, uma vez que servirá de base para os encaminhamentos necessários. Destacamos a importância da base teórica para auxílio na elaboração do planejamento a ser desenvolvido.

Dentro do contexto do ambiente virtual, ressaltamos o grande universo da linguagem que se faz presente na interpretação do conteúdo disponível, o que não destoa do uso que fazemos da língua. Dessa forma, Nascimento (2008, p. 154-155) ressalta que “a língua não entra simplesmente como um treino, mas em seu papel natural como ferramenta de comunicação”. Ela se faz presente em todas as formas de interação e estabelece pontes entre o que é explicado e o que é aprendido dentro do contexto escolar.

GAMIFICAÇÃO E AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para que se desenvolva um bom trabalho com o uso de games dentro da sala de aula, é necessário ressaltar aspectos que contemplem o conteúdo da disciplina a ser trabalhada em sala, ou seja, é fundamental que se respeitem as abordagens propostas no plano de aula para que assim os alunos consigam ter uma aprendizagem significativa. Diante disso, Aguiar (2017, p. 150) ressalta como a sociedade vive atualmente:

Hoje não estamos conectados, somos conectados; interagimos em redes sociais, participamos colaborativamente de comunidades virtuais, compartilhamos e construímos conhecimentos que não dependem de um indivíduo específico para que sejam explicados e assimilados. O conhecimento não está centrado em uma só pessoa, está em várias mentes, nos dispositivos digitais, nas comunidades, no tempo e no espaço on-line e off-line.

O autor contextualiza a comunicação também no ambiente digital, ressaltando o quanto as pessoas se encontram cada vez mais inseridas nesse meio. Diante desse contexto, a interação nesse ambiente ocasiona aprendizagem de seus usuários, que passam a aprender e manusear o ambiente virtual e suas ferramentas.

Assim, quando contextualizamos o ensino e a gamificação, passamos a compreender, segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 7), que “as aulas e as interações assíncronas apresentam maior flexibilidade temporal, pois não demandam que docentes e discentes estejam conectados em tempo real, de modo simultâneo”. Isso de certa forma facilita a aplicabilidade das atividades a serem desenvolvidas e não prejudica a comunicação entre ambos, pois informações como dúvidas, vídeos e fóruns encontram-se salvas, seja em qual for o suporte. Com isso, percebemos o quão rico é esse ambiente com relação às diversas maneiras de dialogar com o aluno.

Pensar no uso de jogos digitais no ensino de língua portuguesa requer considerarmos a concepção sociointeracional da linguagem. De acordo com Koch (2006, p. 19), dessa perspectiva, a linguagem é “lugar de ‘interação’ entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” que envolve várias estratégias de caráter sociocognitivo, interacional e textual, empregadas de modo a produzir sentidos (Aguiar, 2017, p. 151).

Nessa perspectiva, a autora demonstra que a utilização da linguagem acontece por meio da interação, ou seja, quando conseguimos atender o processo comunicativo do outro, e que por meio dele correspondemos adequadamente. Os games entram no processo sociocognitivo e interacional em que os integrantes compartilham um propósito comum, que é vencer a partida, e, desse modo, utilizam a linguagem para desenvolver as estratégias necessárias.

Ressaltamos a importância do lúdico como meio de descontração e aproveitamento das atividades a serem realizadas. Desse modo, os trabalhos a serem desenvolvidos não assumem um caráter de pressão para obtenção da nota, já que passa a existir também a descontração.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas. O jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola (Kishimoto, 2003, p. 5).

De acordo com Kishimoto (2003), os alunos encontram segurança na prática das atividades digitais, pois saem da rotina tradicional e vivenciam na escola novas possibilidades de aprendizagem. Entendemos que a atividade a ser aplicada precisa de uma mediação por parte do professor para que os alunos consigam perceber qual o objetivo da aula e qual sua importância no processo de aprendizagem.

Diante disso, percebemos a importância do professor mediador de forma que possa orientar adequadamente os alunos nesse processo de mediação conteúdo e game, bem como para obtenção dos objetivos traçados. De acordo com Coelho, Silva e Lopes (2018), a motivação e a mediação são de suma importância, pois despertam confiança nos alunos, criando sua autonomia.

Outros autores ressaltam a existência de aplicativos mais modernos com relação a novos processos envolvendo games. Corrêa, Souza e Marçal (2012) destacam isso ao tratar do uso dos *QR Codes* como uma ferramenta a ser trabalhada dentro dos games digitais. Assim, quanto mais inovadores esses games, mais repletos de possibilidades.

Aguiar (2017) fala da importância do plano de aula para o desenvolvimento das atividades com os games, tendo em vista que a grande maioria dos alunos se encontra imersa nesse ambiente, o que resulta numa maior facilidade de manuseio do game por parte dos estudantes.

Destacamos o processo sociocognitivo e interacional no desenvolvimento de habilidade dos alunos, tendo em vista a aplicabilidade dos objetivos traçados pelo mediador para o desenvolvimento das atividades, como afirma Kishimoto (2003) em suas pesquisas.

Os autores Sande e Sande (2018) utilizam o game *Kahoot* no processo de aprendizagem e trazem como sugestões a substituição da avaliação tradicional pela aplicabilidade do game, atentando à necessidade de planejamento para o seu manuseio.

Assim, quando comparamos as pesquisas já desenvolvidas nesse âmbito, podemos perceber que ambos os autores ressaltam dinâmicas diferentes de como foram aplicados em sala, ou seja, seguiram um viés que pudesse modificar o resultado da pesquisa. Leva-se em consideração os indivíduos, a localidade, dentre outros fatores que exercem influência no resultado da pesquisa. Por fim, destacamos que ambos os trabalhos desenvolvidos se assemelham pela questão da utilização da gamificação aliada à aprendizagem.

METODOLOGIA

Delimitamos o game *Kahoot* com a finalidade de analisá-lo dentro da disciplina de Língua Portuguesa e promover uma melhor participação dos alunos nas aulas. A seguinte

pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa, uma vez que foi necessário aplicar um questionário e desenvolver o game. Desse modo, com base na crescente utilização de games on-line por parte da maioria dos jovens, achamos relevante apresentar esse ambiente virtual para a sala de aula, sendo necessária a elaboração de um plano adaptado por parte do professor para o ambiente escolar.

A aplicabilidade da pesquisa consistiu na realização de uma única aplicação do game de maneira assíncrona e remota através do celular. De acordo com Silva (2012, p. 12), “[...] a utilização do celular na educação não é mais uma opção, mas uma exigência desta sociedade”. Ou seja, caminhamos para o uso desse aparelho de maneira totalmente imposta, de forma que não houve tempo para se pensar em uma metodologia prática voltada para um conteúdo digital, pois o ensino se encontra totalmente remoto devido à atual situação sanitária causada pela pandemia de covid-19. Assim, deparamo-nos com diversas dificuldades, seja com relação ao manuseio ou à própria formação acadêmica.

Assim, foi necessário criar um planejamento educacional gamificado como uma metodologia ativa.

Quadro 1 - Estratégia gamificada.

Etapa	Objetivos	Orientação Metodológica
1	Explicar o game Kahoot	Explicação e vivência para manusear o game Kahoot.
2	Analisar os discentes	Entender a rotina, os hábitos e a faixa etária.
3	Definir o propósito	Pontuar a disciplina de Português e o conteúdo aplicado no game.
4	Abordar a problematização	Condensar o cotidiano dos alunos com a realidade dentro da sala de aula.
5	Definir os objetivos	Elaborar e rever a proposta do trabalho a ser desenvolvido de acordo com o conteúdo e o tema a ser trabalhado.
6	Desenvolver a estética	Se os recursos audiovisuais estão condizentes com a explicação do conteúdo.
7	Escolher o ambiente, o aplicativo ou ferramenta	Definir se tanto o ambiente escolar como a casa dos alunos são propícios para aplicabilidade da atividade planejada.
8	Definir as tarefas	Estabelecer o tempo de duração da atividade a ser desenvolvida, bem como a quantidade de acessos (3) que os alunos terão ao conteúdo. Ressaltar as regras para manuseio do game. Saber se o conteúdo faz parte das competências.
9	Apresentar sistema de pódio ou pontuação	Ressaltar o valor das questões e explicar que essa pontuação reflete no ranking no final do game.
10	Definir recursos	Definir os recursos (estratégias) necessários para se trabalhar em cada dia de forma que não fique cansativo para explicação.
11	Revisar todo o planejamento	Verificar se o conteúdo está de acordo com a proposta do game, se este irá atender a todos os envolvidos, se existem suportes suficientes para o desenvolvimento das atividades e se as regras condizem com o conteúdo explanado. Atentar para pontuação de acordo com as assertivas das questões e, por fim, motivar os integrantes para participarem do game.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Essas estratégias são essenciais para um bom desempenho e para a aplicabilidade de uma atividade *gamificada*. Leva-se em consideração que aborda todos os aspectos que perpassam a sua criação, bem como seu direcionamento e manuseio para aplicação. Por isso, a necessidade de detalhamento, pensando nos sujeitos envolvidos e em seus aspectos sociais de forma que possa contribuir para a troca de conhecimento, pois possibilita os encaminhamentos fundamentais para uma boa prática.

Dessa forma, a pesquisa aconteceu pela aplicabilidade e manuseio do game on-line para os alunos de uma Escola Estadual do distrito de Quixeré. Norteamos a pesquisa na turma do 1º ano A do Ensino Médio, com um total de 35 alunos, em 2021. De acordo com os objetivos traçados, analisamos que não há necessidade de outras aplicações, tendo em vista a adesão da grande maioria dos alunos. Em seguida, o conteúdo a ser aplicado no game corresponde à linguagem verbal, não verbal e mista, o que consistiu na utilização de várias imagens ilustrativas para abordar o conteúdo pretendido.

Ao final, foi disponibilizado um questionário on-line por meio do Google Forms a fim de saber como ocorreu todo o processo, uma vez que a abordagem da aula aconteceu pelo aplicativo Classroom, pois os alunos já possuíam um *e-mail* individual de acesso para essa plataforma, criado na escola. Assim, como de rotina, nos encaminhamentos das aulas, foi liberado um link via Google Meet, ferramenta presente dentro do Google Classroom, para que, de forma síncrona, os alunos pudessem acompanhar as explicações e orientações sobre o conteúdo e o acesso ao game. Também puderam participar com dúvidas que porventura viessem a surgir no decorrer da explanação da aula.

O tempo de duração da aplicação na turma foi de acordo com o horário da aula disponível, que corresponde às duas primeiras aulas na segunda-feira, com tempo de duração de 50 minutos para cada aula.

A partir da primeira aula, foi feita uma pequena revisão do conteúdo a ser abordado dentro do game e, em seguida, foi explicado o que os alunos deveriam fazer para acessar o aplicativo Kahoot. Também foram pontuados os objetivos propostos no game para que os alunos pudessem entender que essa atividade encaminhada estava para além de um divertimento, possuía propósitos reais que necessitavam ser atendidos, devido à cultura em torno dos games que repassa a ideia de informalidade, entretenimento e casualidade. Por isso, a necessidade de esclarecer os pontos estipulados.

Na segunda aula, eles foram levados ao contato com a prática do game e, por fim, os alunos responderam a um questionário/*Google Forms* com 11 perguntas sobre duas categorias que estavam integradas no game e que também permeavam seu acesso. Ademais, também contribuíram com sugestões para aprimoramento da aplicabilidade do jogo.

Quadro 2 - Categoria, dimensão e quantidade de perguntas.

Categoria	Dimensão	Quantidade de perguntas
• Motivação	Atenção Importância Satisfação	5
• Aprendizagem	Conhecimento Compreensão Aprendizagem a longo prazo.	5

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, tanto a aplicabilidade do game como a coleta das informações aconteceram no mês de janeiro de 2021. O questionário foi encaminhado pelo *Meet* e, logo após o envio do *link*, os alunos responderam às perguntas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos dados colhidos pelo questionário do Google Forms, destacamos que os alunos tiveram um bom desempenho com relação à resolução das questões disponíveis no game Kahoot. Eles avaliaram que a estrutura da ferramenta é de fácil manuseio, com imagens claras e dinamicidade ágil. Pontuaram também a questão de ser um game, o que os levou à adrenalina e à euforia com relação ao resultado, pois correspondia ao pódio dos alunos.

Sobre os desafios mencionados pelos alunos no percurso da resolução das questões, eles identificaram problemas que vão para além do game, mas que de certa forma influenciam seu manuseio, como a internet oscilando, dificuldade para acessar o link do game devido a problemas com o celular ou computador e a questão da falta de um ambiente reservado para a resolução do material, ou seja, não possuem um local disponível para estudos. Isso fez com que alguns alunos se atrapalhassem com as respostas e perdessem o tempo que cada questão tem, não conseguindo respondê-las. Relataram também que essa forma de explanação do conteúdo é mais atrativa para as resoluções das questões do que pelo livro didático.

Nesse sentido, sugeriram que mais vezes o game fosse utilizado em sala e que, em um posterior momento, pudessem organizar grupos para também auxiliar nessa mediação do conteúdo abordado, desempenhando, assim, funções para fazer um campeonato entre os alunos de acordo com o material explicado via *Meet*. Isso os ajudaria a sanar algumas dificuldades e retirar as dúvidas que ainda restam. Dessa forma, os discentes se sentem ainda mais protagonistas no processo de aprendizagem, pois identificam que também podem contribuir para o conhecimento de todos por meio de melhorias. Assim, alunos e professor vão estabelecendo e criando vínculos ainda mais profundos que fortificam o entorno das aulas on-line.

A questão da autonomia foi outro ponto ressaltado pelos alunos no que tange à desenvoltura para usar o game proposto, ou seja, sentiram-se familiarizados com a proposta da atividade. Dessa maneira, atentaram para o ritmo da música durante o game, que associam a uma competição ou a uma disputa.

CATEGORIA: MOTIVAÇÃO

As perguntas abordaram o conteúdo visual do game e se as imagens e a trilha sonora contribuíram para o engajamento com relação às atividades pretendidas, uma vez que todos responderam que a dinamicidade e o formato das questões estavam bastante esclarecedores. Ressaltaram que o conteúdo disposto no *game* estava de fácil compreensão e atribuíram ao game uma melhor desenvoltura para resolução das questões.

Além disso, foi indagado sobre atenção/concentração que dispuseram para a resolução do conteúdo abordado no game. Todos os participantes disseram que estavam satisfeitos com relação ao todo que compõe o game. Aluno X: “As imagens que compunham os games estava de fácil entendimento, logo, as atividades foram apresentadas de forma simples com fácil interpretação, pois estava relacionado ao conteúdo que já tinha sido

abordado em sala”; Aluno Y: “O ambiente estava bastante dinâmico, o que prendeu minha atenção para resolução das questões”.

Com base na importância, foi perguntado se o conteúdo disposto no game é relevante para sua formação estudantil, e obtivemos respostas da grande maioria afirmando que sim. Apresentamos aqui algumas justificativas. Aluno K: “O conteúdo abordado foi esclarecedor para identificar possíveis lacunas ainda existentes”; Aluno R: “Vejo como sendo mais um conteúdo que contribui para o meu desenvolvimento”.

Sobre a satisfação, perguntamos se o conteúdo aliado ao game trouxe um novo olhar com relação ao desenvolvimento de atividades no ambiente virtual. Os alunos, em sua grande maioria, afirmaram como satisfatório, pois gostaram da disposição das questões no ambiente digital, como afirma o aluno W: “Sim, pois somente as aulas expositivas e as atividades por meio do livro didático expressa monotonia”; já o aluno P responde: “Não senti dificuldade de entender as questões o que gerou uma sensação boa”.

CATEGORIA: APRENDIZAGEM

Os alunos pontuaram que o game despertou a curiosidade com relação às questões que se apresentavam e isso os induziu a chegar ao nível máximo de acerto com relação ao conteúdo. Além disso, realizaram uma comparação entre o ambiente virtual e as provas impressas, uma vez que o game transmite uma menor seriedade, enquanto as provas despertam ansiedade e nervosismo. Aluno F: “O game faz parte da minha realidade e achei a ideia ‘super bacana’ de introduzir o conteúdo da aula no jogo”; Aluno M: “Fiquei surpresa em poder contextualizar o conteúdo da aula com o game, espero que possa participar de mais atividades assim”; Aluno N: “Nunca pensei que pudesse ser introduzido um game em uma aula”.

A partir dos depoimentos dos discentes, podemos constatar que os objetivos propostos em torno do conteúdo foram atingidos, de forma que os discentes o entenderam. Faz-se necessário criar estratégias para aproveitar o empenho e o tempo que os alunos possuem em casa e que utilizam para jogar e tentar incorporar as atividades didáticas virtuais nesse período, para que não fiquem presos apenas ao game em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, podemos identificar o quão é necessário o investimento por parte dos governos/escolas em suportes tecnológicos, como computadores, *tablets* e internet de boa qualidade para os alunos. É de fundamental importância para o ensino remoto e também é de extrema necessidade observar as lacunas existentes que inviabilizam o manuseio desses suportes, como a falta de internet e a ausência de um ambiente próprio para estudo na casa dos alunos. Tudo isso influencia o processo de aprendizagem. A escola, também em colaboração com pais, professores e alunos, assume o papel de adaptar o plano de aula e capacitar os professores para o ensino remoto, condensando sempre que necessário o conteúdo para que os alunos consigam aprender e manter a interação que existia em sala.

Ante o exposto, o game Kahoot veio complementar as atividades elaboradas durante o ensino remoto, mais especificamente as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que foi capaz de inserir o cotidiano dos alunos dentro do ambiente escolar por meio do game; a grande maioria já tinha contato com algum tipo, o que facilitou ainda mais o desenvolvimento da atividade. Porém, é importante deixar claros os objetivos propostos nas atividades para que os estudantes não confundam a gamificação dentro do contexto escolar com um mero entretenimento. Diante disso, há a necessidade de se propor um diálogo antes de colocar em prática a ferramenta para que se quebrem os paradigmas em torno do game e os alunos o repensem como um aplicativo que serve para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante destacado foi o professor como principal mediador desse processo. Parte dele a explicação do conteúdo e a elaboração do material do game. Ele é o pilar que vai direcionar os alunos para a compreensão das questões propostas e, por isso, a necessidade de capacitá-los para o universo virtual. Tendo em vista que todas as dúvidas que surgirem no desenvolver do conteúdo/game vão passar pelo professor, percebe-se a necessidade de estar preparado para orientá-los.

Logo, a partir da aplicação do material ao longo das aulas, foi observado que os alunos passaram a interagir cada vez mais com as atividades propostas dentro do game *Kahoot* e passaram a ajudar uns aos outros com relação ao conteúdo abordado.

Para concluir, com um planejamento adequado, professores capacitados e alunos com materiais disponíveis, a aula conseguirá atingir os objetivos traçados. Com isso, no desenvolvimento dessas atividades os ajustes serão realizados e repensados de acordo com a demanda necessária de participação ou engajamento de outras turmas, o que também pode possibilitar a utilização de diversos outros games.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa Pisan Soares. **O jogo digital como recurso para o ensino de língua portuguesa**. Percursos Linguísticos, Vitória, v. 7, n. 17, 2017. ISSN: 2236-2592.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 9-11.

COELHO, Géssica Elias de Paulo; SILVA, Paula Cristina Pacheco; LOPES, Thalitta Fernanda de S. F. **A prática pedagógica do professor mediador e a motivação no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Espaço Acadêmico, Serra, v. 6, n. 2, p. 14, 2016. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-pratica-pedagogica-do-professor-mediador-e-a-motivacao-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 24 out.2020.

CORRÊA, Maria Iraê de; SOUZA, Angela Cristina Rocha de; MARÇAL, Maria Christianni Coutinho. **O uso do QR Code na gestão da comunicação: o caso da rede social WineTag**. Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação, Recife, v. 1, n. 1, p. 118-132, 2012.

ECK, R. V. **Digital game-based learning: it's not just the digital natives who are restless.** *Educause Review*, v. 4, n. 2, p. 16-30, 2006.

ENÉAS, Anna Paula Silva; NUNES, Thiago Soares. **A gamificação como metodologia de ensino/aprendizagem na universidade corporativa do banco alfa.** In: XIX Colóquio internacional de gestão universitária. In: Anais eletrônicos (2019). Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201702/101_00135.pdf. Acesso em 20 ago. 2023.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **RENOTE – Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332583779_A_GAMIFICACAO_APLICADA_EM_AMBIENTES_DE_APRENDIZAGEM. Acesso em: 8 out. 2020.

GAFAROLO, Débora. **Dicas e exemplos para levar a gamificação para a sala de aula.** Nova Escola, 29 jan. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15426/dicas-e-exemplos-para-levar-a-gamificacao-para-a-sala-de-aula>. Acesso em: 20 fev. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo e brincadeira.** São Paulo: Cortez, 2003.

MCGONICAL, J. **Realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MENEZES, Nayra. **9 Benefícios incríveis da gamificação na educação.** Blog IPOG, 2018. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/educacao/beneficios-gamificacao-na-educacao/>. Acesso em: 28 maio 2019.

NASCIMENTO, Cecília E. R. **O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para manifestação do eu.** Alfa, São Paulo, v. 52, p. 149-156, 2008.

OLIVEIRA, M. S. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático.** Recife: EDUFRPE, 2020.

SANDE, D.; SANDE, D. **Uso do kahoot como ferramenta de avaliação e ensino-aprendizagem no ensino de microbiologia industrial.** HOLOS, ano 34, v. 1, 2018.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 9 out. 2020.

SAVI, Rafael. **Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento.** 2011. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SAVI, Rafael; ULBRICHT, V. R. **Jogos Digitais Educacionais: Benefícios e Desafios.** RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 6, p. 1-10, 2008.

SILVA, João Batista da; CASTRO, Juscilde Braga de. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física.** Rev. Bras. Ensino Fís., v. 41, n. 4, e20180309, 2019. ISSN 1806-9126. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2020.

SILVA, Marley Guedes da. **O uso do aparelho celular em sala de aula.** 2012. 51 f. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012. Disponível em: <https://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-USO-DO-APARELHO-CELULAR-EM-SALA-DE-AULA-MARLEY-GUEDES-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

TENÓRIO, Thaís; SILVA, André Rodrigues; TENÓRIO, André. **A influência da gamificação na Educação a Distância com base nas percepções de pesquisadores brasileiros.** Revista EDaPECI, v. 16, n. 2, p. 320-335, 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/4554>. Acesso em: 20 nov. 2016.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win:** how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

Práticas de Letramento e a Utilização de Embalagens: Possibilidades e Significados

Iranita Maria de Almeida Sá
Fernando José Fraga de Azevedo

INTRODUÇÃO

A aquisição das capacidades leitora e escritora dos alunos, nas séries iniciais do ensino, é permeada de significados individuais e coletivos, com reflexos para a vida: a conquista dos discentes; o atendimento às expectativas e investimentos familiares; a culminância do trabalho docente; além do eco social positivo para as escolas, “*locus*” privilegiado da educação formal.

Alfabetizado e letrado, o aluno continua seu percurso na escalada estudantil, superando os percalços dos níveis de educação e ensino e tendo na mira a conclusão das etapas e a finalização desse caminho, prenunciador de sucesso na vida e trilha amplamente reconhecida como de alta importância por quase todas as pessoas com maior, menor ou até sem formação escolar.

Apesar desse cenário, há grande desafio em muitos países: superar a comprovada deficiência das competências leitora e escritora dos alunos, evidenciada por avaliações internas e externas às escolas. Todo o esforço e empenho no processo escolar inicial necessita de novas estratégias para continuar e ampliar o incentivo à leitura, cuja prática, ao invés de aumentar, parece ter diminuído.

Presencia-se nas escolas, inúmeras práticas e materiais utilizados para o incentivo ao letramento em diferentes modalidades, com enfoque multidisciplinar, envolvendo múltiplas linguagens e diversidade de recursos interacionais, com o fito de criar salutar hábitos de leitura nos alunos e construir consciências crítico-reflexivas.

AÇÕES GOVERNAMENTAIS DE INCENTIVO À LEITURA

Das culturas ágrafas às letradas, do mundo rural à *urbis*, do manual às máquinas, das revoluções industriais às tecnológicas, durante séculos, a humanidade tem presenciado ininterruptas mudanças, acompanhadas de estudos, pesquisas e da difusão das práticas e ações voltadas para a melhoria da existência. Além do legado histórico das civilizações, presenciam-se diariamente ininterruptas mudanças em todas as áreas da



vida. Na área do ensino, o desafio tem sido encontrar alternativas eficazes para o letramento escolar.

A constatação de insuficientes níveis de leitura, no desempenho de crianças e de jovens, atestados em avaliações internas e externas às escolas, em muitos países, entre eles Portugal e Brasil, contribuiu para a tomada de decisão político-governamental, ainda no século passado, de estabelecer diretrizes para o enfrentamento desse grave problema que repercute em todo o processo escolar, dificultando o processo ensino-aprendizagem.

Em diferentes momentos do ano de 2006, ambos os países definiram políticas educacionais específicas, no âmbito ministerial, orientando e apoiando as escolas no enfrentamento das dificuldades dos alunos. Em Portugal, foi adotado o Plano Nacional de Leitura, de responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, objetivando promover o prazer de ler e a criação de hábitos de leitura nas crianças e nos jovens do ensino pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, possibilitando-lhes o contato precoce com os livros e o desenvolvimento de atividades regulares de leitura nas escolas, nas salas de aula e bibliotecas.

Essas práticas, constantemente revisadas e incentivadas, têm-se ampliado e solidificado por meio do Plano Nacional de Leitura e respectivos Planos Locais de Leitura, com grande movimentação e apoio de universidades, professores, escolas, bibliotecários, pesquisadores e a sociedade civil – parceiros –, para a implantação, manutenção e ampliação dessas políticas.

No Brasil, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em agosto de 2006 pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação, acompanhou o movimento ibero-americano iniciado em 2003, cujo marco inaugural foi em 2005, aclamado como Ano Ibero-Americano da Leitura e intitulado “Ano Vivaleitura”, sob os auspícios da CERLALC/UNESCO, da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) e da criação do Plano Ibero-Americano da Leitura.

Após um ano e meio de debates por todo o país, em torno de 150 reuniões gerais e dezenas de reuniões com especialistas e membros do governo, o país alinhou-se com mais dezenove países da região que igualmente construíram os seus PNLs. O texto do PNLL foi organizado em duas bases: Estado e Sociedade/Cultura e Educação, e em quatro eixos temáticos de atuação: Democratização do acesso ao livro e à leitura; Formação e incentivo aos mediadores de leitura; Incremento do valor simbólico do livro e da leitura; Apoio à economia do livro.

Passadas quase duas décadas desse importante marco histórico de política pública, a execução e a efetivação dessas políticas encontraram grandes desafios pelas dimensões continentais do Brasil e, por último, pela crise sanitária mundial. Dos 26 estados e o distrito federal, em linhas gerais, apenas seis estados dispõem de Plano Estadual do Livro e Leitura ou estão criando suas políticas locais, sendo seis consolidados (Ceará, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Tocantins – o Ceará está com sua lei em tramitação e somente o Rio de Janeiro tem orçamento anual aprovado em lei). E outros seis estão construindo seus Planos (Acre, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe).

Para além do PNLL, as questões na área da educação e ensino estão ainda mais amplas, envolvendo os sistemas de ensino: federal, estadual, municipal e privado. Os elevados índices de evasão, repetência e déficits cognitivos, agravados pela pandemia, comprometeram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua/IBGE), que produz informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico e dados educacionais no país, comparando os dados de 2019 com os do mesmo período em 2021, concluiu que houve aumento de 171,1%, de crianças e jovens entre 6 e 14 anos que estavam fora das escolas, em comparação com o mesmo período de 2019.

Ao desafio anterior, soma-se o resultante dos anos de crise sanitária. Em busca de minorar as perdas, o Ministério da Educação lançou plano de recuperação de aprendizagem para a educação básica, publicado no Diário Oficial da União e lançado no Fórum Mundial de Educação em Londres, em maio de 2022, implementando programas e ações para recuperação das aprendizagens e enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica.

COMUNICAÇÃO PUBLICITÁRIA, LINGUAGEM E SEMIOSES: APORTES TEÓRICOS

As comunicações publicitárias, caracterizadas pela intencionalidade, são alvo de vários objetivos, simultaneamente, pessoais, profissionais, empresariais, mercadológicos, políticos e financeiros que, por suas relevâncias e significações, buscam resultados positivos e consistentes para estabelecer relacionamentos e manter a interação empresa-cliente. Por isso, a elaboração de tais mensagens e informações tem sido feita por profissionais de várias áreas de formação, pois, além da criatividade, envolve diferentes saberes – linguísticos, sociolinguísticos, argumentativos, semióticos, publicitários, mercadológicos – e informações referentes aos diferentes públicos – o que pensam, seus gostos, estilo de vida, preferências –, além das informações sobre empresa, produto e concorrentes, entre outras.

Os conteúdos criados visam apresentar a marca e sua importância no mercado, exaltando aspectos como: tradição, serviços prestados, compromissos sociais e ambientais, bem como sua cartela de produtos. Essa é uma postura diferente daquela de um passado recente, em que, apoiados pelo jargão “o segredo é a alma do negócio”, havia grande cuidado em não desvelar o tipo de negócio desenvolvido pelas empresas, os produtos e suas particularidades. Agora, em analogia e paradoxalmente, pode-se afirmar que “a divulgação é que é a alma do negócio”, aduzindo que também é “importante motor que o impulsiona”. Isso explica os constantes investimentos em publicidade e propaganda para apresentar produtos e serviços, tornando-os às vezes de alta necessidade e encantando os consumidores, levando-os a produzir memórias afetivas positivas e gerando ou estreitando laços e conexões entre a marca e os consumidores.

Nesse contexto, as linguagens dos enunciados estão a serviço de um tipo específico de comunicação com objetivo específico: apresentar o produto e manter a dialogicidade entre empresa e cliente pela interação informativa. Formulado pelo linguista russo Mikhail Bakhtin (1992), o conceito de dialogicidade evidencia o diálogo como elemento constitutivo

da linguagem e da construção dos sentidos. No mecanismo de interação verbal, a partir do textual e da hibridização dos diálogos, percebe-se a polifonia neles existente. A importância da dialogicidade também foi defendida, no Brasil, por Paulo Freire (1987, p. 42), para quem “[...] o diálogo impõe-se como caminho [...] é, pois, uma necessidade existencial”, e por Marcuschi (2010, p. 20-26), para quem:

[...] toda linguagem é dialógica, ou seja, todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém’, defendendo que os gêneros devem ser entendidos em sua dinamicidade, como resultante das atividades comunicativas ‘[...] produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais [...].

No âmbito do marketing moderno e ambientes de veiculação de mensagens como jornais, revistas, blogs, busdoors, comerciais de TV, e-mail marketing, outdoors, sites, redes sociais, entre outros, encontram-se as comunicações dialógicas, desafiando o leitor – aluno – cliente – consumidor – ao exercício de sua competência dialógico-discursiva e compreensão contextualizada. Portanto, as comunicações verbais e não verbais, aduzidas de recursos sugestivos de efeitos e expressões de movimento, de interatividade, rapidez e outras sugestões, matéria-prima dos textos multimodais e suas múltiplas semioses, em espaços virtuais ou não, são as estratégias usadas nessas mensagens.

Importante destacar outro aspecto das linguagens publicitárias, que é o de serem atraentes às audiências, levando-as a optar pela aquisição do produto anunciado, em sua função conativa, primordialmente, mas não exclusivamente. Para essa finalidade, recorre-se aos estudos linguísticos, relativos à teoria da comunicação, do linguista russo Jakobson (1969). Para esse estudioso, os elementos do ato comunicativo, e suas respectivas funções, buscam atender a diferentes situações, propósitos e necessidades. Nesse caso, tem-se como principal os propósitos mercadológicos. De acordo com esse pesquisador, no ato comunicativo, a linguagem é permeada por funções – expressiva, poética, metalinguística, fática e conativa ou apelativa –, referentes a cada um dos componentes do ato comunicativo: emissor; mensagem; código; canal; e receptor.

Observa-se que, apesar de haver uma clara sinalização para enaltecer a função apelativa das mensagens mercadológicas, as inovações e a complexidade das atuais mensagens exigem dos elaboradores o enlace de mais de uma função, com destaque para a poética e expressiva, que visam criar laços e fidelizar os clientes.

Do ponto de vista sociolinguístico, a depender das situações comunicativas, dos falantes e das interações comunicacionais, os profissionais podem contar com o fato de que a linguagem pode variar, dependendo dos níveis do registro linguístico. As sistematizações sobre esses níveis, nos estudos de Petri (1982), estão assim caracterizadas em níveis: culto; comum (familiar ou coloquial) e popular ou registro informal, variante de pouco prestígio social. Outros estudos ampliam essa sistematização e apresentam as variações linguísticas, como regionalismos, gírias, jargões profissionais, entre outros, no rol de possibilidades comunicacionais.

No tocante às questões sobre argumentação, também muito usual nessas comunicações, de forma explícita ou subliminar, pode-se apoiar em Koch (2002), que diz que “A linguagem é uma forma de ação, ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologias, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. Entende

essa autora que o ato linguístico de argumentar é fundamental componente do discurso e que “A argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos” (Koch, 2002, p. 15).

Importante ferramenta, a argumentação verbal é um procedimento linguístico que, segundo Fiorin (1996), objetiva persuadir o receptor a aceitar como verdade o que foi comunicado. Além dos argumentos baseados no “senso comum”, normalmente aceitos como verdadeiros, há recursos linguísticos para essa finalidade: provas concretas (estatísticas, fatos históricos e outros); exemplos (exemplificar ou contar um caso específico); argumento de autoridade (autores, livros, revistas especializadas e outros); e raciocínio lógico (ligações lógicas de causa e consequência), amplamente usados nos processos argumentativos.

Ainda sobre a teoria da argumentação, os estudos sobre a nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 120) a entendem como:

[...] a reabilitação da retórica nos anos 50, seu auge é tanto que hoje pode-se vê-la na Cibernética, Sociologia, ciências da informação [...]. A retórica nova, a retórica científica, se apresenta não só como retórica literária, mas como retórica do cinema, da publicidade, da imagem, como retórica geral.

Também se considera de caráter complementar à teoria da demonstração do objeto da lógica formal que, segundo os autores, “A teoria da argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das mentes” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p.4).

Em relação ao olhar semiótico que é o estudo dos sistemas não linguísticos, recurso amplamente utilizado nas comunicações mercadológico-empresariais, Peirce (2009 *apud* Santaella, 2001, p.8) definiu o signo como “qualquer ‘coisa’ de qualquer espécie que representa uma outra ‘coisa’ chamada de objeto do signo”. No campo dos signos, se no modelo linguístico de Saussure a semiologia, segundo alguns estudiosos, teve campo restrito, envolvendo apenas códigos de signos arbitrários e intencionais, a partir de 1969, a situação se reconfigurou com a percepção de estudiosos de que a semiótica envolve um conceito geral, no campo dos signos.

Estes são cada vez mais utilizados, em variados domínios e áreas, tais como fotografia, cinema, publicidade, meios de comunicação social, assim como nas utilizações individuais no cotidiano.

Os estudos referentes às linguagens publicitárias, em geral, utilizam um conjunto de técnicas e de recursos semióticos, tais como: jogo de cores e imagens; diferentes fontes; frases curtas; períodos compostos por coordenação; seleção lexical cuidadosa; uso de figuras de linguagem com termos específicos, claros e concisos; linguagem objetiva, entre outras estratégias. Bolinger pontua: “Com o uso de simples palavras, a publicidade pode transformar um relógio em joia, um carro em um símbolo de prestígio e um pântano em paraíso tropical” (Bolinger *apud* Carvalho, 2003, p. 18).

Essas mensagens, quase sempre elaboradas por equipes multidisciplinares, fazem a intermediação entre os segmentos marca – clientes – mercados e utilizam inúmeros recursos com fins persuasivos: rimas, neologismos, estrangeirismos, polissemia, trocadilhos,

elementos argumentativos, além de grande riqueza expressiva, envolvendo aspectos visuais, imagéticos e sonoros, compondo um quadro que extrapola a apresentação do produto ou da marca e busca acessar memórias afetivas e experiências de vida, valorizando as relações intangíveis como a emoção e identificação do cliente com o produto, passando inicialmente pelas embalagens produzidas para atrair a atenção e encantar os clientes.

A partir da disponibilidade desse rico arsenal, construir a narrativa certa, para produtos e serviços na medida certa, gravada na mente dos usuários, vai depender dos conhecimentos e da competência dos profissionais da comunicação e *marketing*. Para Godin (2009), “Uma marca é um conjunto de expectativas, memórias, histórias e relacionamentos que, juntos, são responsáveis por fazer o consumidor escolher um produto ou serviço em vez de outro”. Para Philip Kotler (2021), criador do conceito *marketing 5.0*, a estratégia atual é trazer para a centralidade estratégica a tecnologia, ressaltando, com informações atualizadas e em tempo real, os negócios das empresas. No entanto, agregado a isso, a argumentação deve viabilizar a conexão entre inteligência humana e artificial, do ponto de vista híbrido e integrado, em benefício da humanidade, e não apenas da empresa.

Agregado aos inúmeros avanços e novidades nessa área, as narrativas têm-se intensificado como fundamentais recursos, usados em formatos adaptáveis, com algumas possibilidades: *storytelling* – histórias envolventes; *branding* – comunicação digital, ações alinhadas a posicionamento, propósitos e valores da marca, para despertar sensações, criação de conexões conscientes ou inconscientes para a opção pelo produto; logotipo, fonte, discurso, tom de voz, valores da empresa, pessoas que irão representar a construção da personalidade da marca; *UX writing* – melhor experiência para usuários de produtos digitais, além da redação publicitária já bastante praticada, como formas de veicular mensagens, num contexto versátil de letramento, para toda a teia mercadológica.

EMBALAGENS: ACONDICIONADOR – MATERIAL DIDÁTICO

As embalagens surgem das necessidades humanas de acondicionar, proteger ou transportar produtos, objetos, alimentos, entre outros. Inicialmente, foram usados ou adaptados materiais disponíveis para a conservação dos alimentos, condição básica para subsistência humana, como couro, folhas, fibras vegetais, chifres ocos e crânios de animais; posteriormente, foram utilizados vasos de argila.

A descoberta do vidro pelos fenícios, por volta de 2000 a.C., significou grande avanço na estocagem e no transporte de alimentos. No entanto, a cada novo produto ou nova situação, continuaram a buscar soluções para atender aos novos desafios: longos trajetos; maior tempo de armazenamento; a diversidade de matérias-primas; e a produção em série. No século XVIII, a partir da Revolução Industrial, contaram com lata, papel, alumínio e plástico, como alguns materiais até hoje utilizados.

A questão central em pauta é como evitar a poluição e reciclar todo esse grande volume de materiais, que se transformam em lixo, para a sustentabilidade do planeta com impactos mínimos ao meio ambiente. Para clientes informados e seletivos, as embalagens ganharam ainda mais protagonismo por permitir, na maior parte dos casos, além do primeiro contato visual com os produtos e marcas, informações nutricionais que os ajudem

a escolher produtos saudáveis. Entre as soluções inovadoras para produtos específicos, estão: embalagens comestíveis; embalagens para preservar alimentos por mais tempo; embalagens de materiais orgânicos. Incorporando mais uma finalidade para a utilização das embalagens, propõe-se utilizá-las como materiais didáticos para fins de diversificar os materiais para o letramento.

Em tempos de *marketing* 5.0, convive-se com a indústria 4.0, ou seja, Quarta Revolução Industrial, envolvendo e superando as três fases – artesanato, manufatura e maquinofatura –, cujo foco é a melhoria da eficiência e da produtividade dos processos. Isso significa a utilização de tecnologias para automação e troca de dados e a utilização de conceitos de “sistemas ciber-físicos”, “internet das coisas”, “computação em nuvem”, “automação industrial” e “integração de processos” como as bases das “fábricas inteligentes”, que juntam o físico e o digital.

Emoldurando esse quadro, praticamente sem colaborador, convive-se, em diferentes contextos, com antigas e novas lojas, as também chamadas de “lojas inteligentes”, em que as compras são realizadas por aplicativos e atendimentos automatizados, com a identificação dos produtos por *QR Code* e pagamentos em débito automático, pelo celular. Cada vez mais difundidos, o *e-commerce* e o aumento de soluções tecnológicas contam com novo fenômeno como recurso para atrair clientes: experiência imaterial e conexões emocionais a partir do produto.

Diferentemente, num passado recente, considerava-se que a fidelização dependia do atendimento e, para isso, pessoas deveriam ser preparadas. Sem as pessoas, cada um é responsável por suas escolhas, já que pretendem ampla divulgação das informações que possam também atender às necessidades nutricionais, encantar os clientes e ir além. A proposta é decifrar a estrutura genética de cada pessoa para oferecer alimentos personalizados.

Por fim, como se não bastasse a apresentação panorâmica das embalagens nas gôndolas e prateleiras dos mercados, verdadeira galeria de formas, cores, imagens, tabelas, números, letras, certificados, códigos de barra, datas, contatos, tipos e quantidade de ingredientes, identificação visual, algumas informam o cliente sobre a procedência do produto e detalhes diferenciais, como solo e outras qualidades, destacando aspectos tangíveis ou intangíveis e o aval de seus colaboradores, que criam textos reproduzidos nas embalagens, com enfoques diferentes, mas sempre posicionamento favorável à empresa e aos clientes, pela escolha.

Embalagens e Letramento: Análises e Possibilidades

Uma das pautas de discussão mundial com mais ênfase na atualidade é o desenvolvimento de ações para garantir a sustentabilidade do planeta. Em relação às toneladas diárias de lixo produzido, envolve as ações “reduzir, reciclar e reutilizar”, também chamadas de três Rs. Conta-se com a adoção de políticas públicas e a disseminação de programas que garantam mobilização, sensibilização, conscientização e ações de responsabilidade social. Esse é um dos pilares defendidos pela ONU, cujas propostas integram a lista de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Em relação às embalagens, a proposta aqui apresentada é a de reutilização daquelas que veiculam comunicações e informações e que possibilitam, ainda, a aquisição de múltiplos conhecimentos a partir de sua leitura orientada. Considera-se que possam ser usadas como opção de material didático-pedagógico, inclusive. Sabe-se que, para a construção da “marca”, nelas encontram-se não apenas informações sobre os produtos que abrigam, mas, na maior parte das vezes, inúmeras outras importantes informações contextuais que podem trazer benefícios aos leitores.

De meros invólucros a peça mercadológica; desde o próprio material de confecção até seu aspecto exterior com informações várias, obrigatórias ou não, há riqueza de detalhes e criatividade, além de construções textuais e imagéticas inovadoras. Trata-se de um tipo de discurso híbrido, na perspectiva da plasticidade da palavra discurso, como explica Maingueneau (2015, p. 29):

[...] O emprego da palavra ‘discurso’ tem um duplo alcance. Permite ao mesmo tempo, designar objetos de análise (‘o discurso da imprensa...’) e mostrar que se adota um determinado ponto de vista sobre ele. No caso analisado, trata-se do discurso mercadológico, voltado para instigar vendas. O autor destaca importante observação sobre o tema ‘[...] não se vão analisar somente conteúdos, uma organização textual ou procedimentos estilísticos, mas que se vai relacionar este enunciado a um dispositivo de comunicação, às normas de uma atividade, aos grupos que dele extraem sua legitimidade [...]’.

A Embalagem Analisada

Sob a ótica qualitativa, que alicerçou e orientou a decisão de escolha, foram observados, na embalagem escolhida, aspectos interacionais, descrição das características do produto além dos recursos imagéticos, argumentativos e linguísticos, proposto pelo estudo e ilustrando as teses de fundamentação teórica, na (figura 1). Trata-se da embalagem que acomoda o queijo original da marca “Terra Nostra” que, apesar de aparentemente simples em relação a outras com muitas imagens, textos e outros itens, permite um trabalho de leitura, compreensão e análise substancial. Há várias formas de apresentar os queijos dessa marca, acomodados em embalagens também diferenciadas.

Na escolhida, pode-se ver que os propósitos são inovação e seu posicionamento, a partir dessas afirmações: “A marca Terra Nostra, a 1ª marca de queijo flamengo a investir em fatias. A mais recente aposta da marca é o Queijo Ralado Terra Nostra”, “O queijo Terra Nostra é o segundo queijo mais vendido em Portugal [...]”, informações essas divulgadas em redes virtuais. A promessa da empresa indica o porquê de ser empresa única, ou seja, os atributos da marca: “O Terra Nostra é uma marca que representa os Açores e nós temos a aposta na qualidade do que é ser Açores”; “[...] As vendas do queijo Terra Nostra cresceram 20% ao ano nos últimos dois anos”.

Figura 1 - Parte frontal da embalagem.



Fonte: Foto feita pelos autores

A marca “Terra Nostra” e a localização destacam-se de imediato, dentro de um círculo que também mostra o fornecedor da matéria-prima do produto, em terras ao ar livre, alimentando-se de verdes pastos.

Feita de material que permite visualizar o conteúdo, nessa embalagem pode-se observar duas partes, separadas por uma tarja vermelha contínua e outras duas, muito finas, que acompanham a principal. Nela, há o nome do produto, com letras menores, “Queijo De Pastagem” e, abaixo, a condição de apresentação do produto: “Original”.

Em primeiro lugar, a expressão metafórica “queijo de pastagem” chama a atenção para a excelente alimentação do gado, cujo benefício em cadeia é ultimado na confecção do produto final, queijo, beneficiando diretamente o consumidor. Os cuidados com a natureza e com os que dela fazem parte são os diferenciais da marca.

Na parte superior da embalagem, de um lado temos a imagem de tomates e, do outro, folhas de manjericão, ingredientes necessários ao preparo da pizza, cuja fatia também aparece na imagem. Além do nome e do predomínio das três cores referentes à bandeira italiana, verde, branca e vermelha, encontra-se a localização geográfica desse pasto, arquipélago e território autônomo de Portugal, destino também conhecido como “Ilha Verde”.

Na parte inferior, num círculo muito pequeno, é apresentada a proposta do programa da empresa “Leite de Vacas Felizes”. Observa-se a utilização do conceito de felicidade, estando essa associada ao prazer, aos sentimentos, emoções, equilíbrio e harmonia, em comparação com os sentimentos humanos, segundo os estudos de Aristóteles e outros filósofos.

Ao visualizar o conteúdo, tem-se imagem estilizada da vaca, mas, para exteriorizar o sentimento de felicidade, observa-se que está de pé e olhando para frente, cabeça erguida, rabo acima do corpo, pata na posição de dar um passo. Ao lado, aparecem quatro enunciados com a força de afirmações separadas, mas de significados interligados, reafirmando alguns dos vários compromissos assumidos pela empresa, mostrando seu *ethos* empresarial, responsabilidade social, ambiental e sua identidade visual. Os itens ressaltados explicam de forma breve esse compromisso:

- 365 dias de pastagem.
- Produtores recompensados.
- Apenas 5 ingredientes.
- Embalagem reciclável.

Portanto, a mensagem parece bastante clara. Ser natureza, e não apenas fazer parte da natureza. Para isso, são ressaltados os aspectos físicos, materiais e imateriais da vida, com relevo à ação de “cuidar”: valorizando a terra que produz a pastagem, sem produtos nocivos à saúde; garantindo à criação alimentos das pastagens para seu natural desenvolvimento – mostrando-se tranquilo, livre e feliz; beneficiando os pessoas – clientes com produto de alta qualidade, quase natural, sem interferências danosas à saúde; mostrando, além da responsabilidade ambiental, o compromisso com as pessoas – produtores locais, com trabalho e desenvolvimento local.

O verso da embalagem (figura 2) é a parte que contém importantes informações, em diferentes gêneros textuais, apesar de serem apresentadas em diminuta fonte, que dificulta a legibilidade e leitura dos textos.

Figura 2 - Verso da embalagem.



Fonte: Foto feita pelos autores

Observa-se também uma divisão ao meio por duas finas linhas verdes. Na parte superior, lado esquerdo, texto sobre o entendimento da empresa acerca do que ela classifica ser o “queijo de pastagem”. O tom épico dessa narrativa, um tanto bucólica e nostálgica, é a descrição do cenário e das imagens apresentadas – natureza, pasto, animais, liberdade, tranquilidade – em forma de linguagem descritiva, recheada de positividade e compromisso da marca.

QUEIJO DE PASTAGEM

No meio do Atlântico há uma ilha Muito especial. É nesta **terra vulcânica Coberta de verde que nasce o nosso queijo.**

Através das melhores práticas de Sustentabilidade e de bem-estar animal.

Aqui, a natureza estará sempre primeiro. Aqui, **as vacas vivem felizes** ao ar livre e Comem erva fresca 365 dias por ano.

Aqui, recompensamos nossos produtores, Apoiando a economia local, garantindo Assim o seu futuro.

Trata-se de narrativa em formato de “*storytelling*”, que são histórias envolventes com apelo ao sentimento e afetividade, tendo como início uma clara conexão com as histórias infantis, de décadas passadas, criando imediata conexão com a fase de vida no campo.

Ao lado dessa narrativa, aparece a mesma imagem do programa “Leite de Vacas Felizes”, já analisada, encimada por um texto de tom injuntivo, que se caracteriza por fornecer instruções para uma ação, indicando ordem ou pedido: “Escolher Terra Nostra é escolher fazer o bem. A pensar em todos nós, no planeta e nas próximas gerações”. Observa-se que esse novo formato de texto envia a mensagem de orientação comportamental, indicando clara e objetivamente a missão da empresa: “fazer o bem”.

Outros textos e informações podem ser lidos na parte medial da embalagem, até seu final. Ali encontram-se as informações obrigatórias, exigidas pelos órgãos responsáveis pelos cuidados sanitários e outros, que estabelecem o tipo de informação e como veiculá-la. Isso garante que produtores apresentem informações de cunho nutricional e da composição desses produtos de forma correta e atualizada. Nesse caso, temos a nomenclatura dos cinco ingredientes utilizados na produção do queijo: leite de pastagem, fermento lácteo, um pouco de sal, fibra de trigo (isenta de glúten) e coalho.

Abaixo da divisão central, do lado esquerdo, temos as informações, em português, inglês e francês, sobre ingredientes, local de origem, embalagem, conservação e consumo e a “Declaração nutricional média”. Essas são as taxas nutricionais, referentes a 100 mL, enfatizando que o produto não tem lactose. Alguns outros ícones destacam a importância de reciclar, onde deixar a embalagem para tal e formas de contato. Finaliza com uma grama em forma de código de barra que alimenta uma vaca feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre as embalagens mostrou ser possível utilizá-las como material didático, para diversificar e enriquecer o exercício do letramento escolar. A partir delas,

é possível analisar e explorar alguns letramentos que, segundo a embalagem analisada, podem ser: letramento geográfico, histórico, imagético, textual, nutricional, entre outros.

Para adotar essa prática, é fundamental ter em vista o planejamento do trabalho didático e a oportunidade dos conteúdos e temas para, em colaboração com os alunos e suas famílias, solicitar determinadas embalagens de produtos utilizados no dia a dia. A adaptação aos objetivos e metas de ensino e aprendizagem é fundamental para a exploração desses materiais, envolvendo criatividade e descobertas, por parte dos alunos, além do exercício dos diversos letramentos.

Importante e imprescindível material amplamente utilizado, as embalagens têm-se apresentado com grande riqueza de cores, significados e formatos e diversidade de mensagens imagéticas e verbais. Bem utilizadas, as embalagens podem enriquecer e diversificar os materiais didáticos, propiciando uma novidade em termos de letramento, fazendo a ponte entre o mundo dos produtos e o da sala de aula, nas séries do Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva da inter e multidisciplinaridade.

A mesclagem de informações e significados, explícitos ou não, permite desenvolver a reflexão crítica e a atribuição de novos significados. Os níveis de diversidade e sofisticação só têm aumentado, sendo até possível ver, em determinadas embalagens, réplicas de obras de arte.

Portanto, utilizar as embalagens como materiais didáticos pode ser altamente enriquecedor, valorizando o esforço de sua fabricação, diversificando os materiais didáticos, sem custos, reutilizando-as de forma inovadora, como apoio ao letramento escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo: A filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNDA: microdados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, N. **A Psicologia das Cores no Marketing do dia a dia**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=a+psicologia+das+cores+do+dia+a+dia+carvalho. Acesso em: 12 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP/UPF, 2007.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

GODIN, Seth. **Define: Brand**. Seths Blog, 2009. Disponível em: <<https://seths.blog/2009/12/define-brand/>> Acesso em: 18 jul. 2022

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOTLER, P. *et al.* **Marketing 4.0**: do tradicional ao Digital. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

KOTLER, P. *et al.* **Marketing. 5.0**: Tecnologia para a Humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIRCE, C. S. O que é um signo? In: MARCONDES, D. (Org.). **Textos Básicos de Linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PETRI, D. **Sociolinguística**: os níveis de fala. São Paulo: Companhia Nacional, 1982.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

TERRA, E. **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

Literatura Afro-Brasileira no Ensino Médio: Proposta de Trabalho com a Obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo

Thais Pereira de Oliveira
Ariela Fernandes Sales

INTRODUÇÃO

Quando adentramos o campo da literatura brasileira, notamos uma vastidão de autores e uma gama de assuntos; no entanto, uma das problemáticas que se evidencia na análise e observação na história da literatura está relacionada ao apagamento e à pouca utilização e valorização da literatura afro-brasileira.

Nomes como José de Alencar, Jorge Amado, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz ganham notoriedade na história e nas contribuições para o campo da literatura, entretanto nomes e trabalhos intelectuais e artísticos de autores e autoras negras que representam em suas obras, em suas artes, a cultura, a história, as demandas da população afro-brasileira muitas vezes não possuem a mesma visibilidade.

O apagamento e a desvalorização de autores(as) negros(as) nos livros didáticos implicam uma série de consequências para o campo literário, sendo um desses impactos a lacuna de informação, do conhecimento dos estudantes e da sociedade com a arte produzida pela população negra brasileira.

Contudo, é imprescindível destacar que a escola, como uma das instituições incumbidas da formação escolar, cidadã e intelectual dos discentes, assume como uma de suas responsabilidades desenvolver e estimular o hábito da leitura e escrita dos estudantes. Nesse sentido, a ausência ou baixa utilização e estímulo com uma diversidade de literaturas e autores tem efeitos muitas vezes negativos nos estudantes e no ensino, aprendido.

Dessa forma, pretendemos analisar como acontece a abordagem de obras literárias afro-brasileiras no livro didático (LD) de Língua Portuguesa que compõe a coleção *Português: trilhas e tramas*, da editora Leya, desenvolvida por Sette, Ribeiro, Travalha e Starling (2018). A partir do estudo do capítulo 11, “A literatura e o cenário urbano”, é possível perceber a presença/ausência/abordagem da literatura afro-brasileira; quais escritores negros estão presentes para representar a



nossa diversidade literária no ensino básico de Língua Portuguesa? Como estão sendo trabalhados pelos docentes?

Muito embora já existam novos paradigmas analíticos do ensino de literatura, a exemplo de Cosson (2014), a necessidade de renovar práticas de leitura é urgente. Outrossim, a pesquisa busca construir uma proposta de sequência básica a partir do contato com a literatura produzida por escritoras negras brasileiras, como Conceição Evaristo, pretendendo mergulhar mais a fundo em uma de suas obras, o livro de contos *Olhos d'água* (2014).

Dessa maneira, no presente trabalho interpela-se: qual é a importância e quais as implicações de se trabalhar a literatura afro-brasileira no contexto escolar? Essa pergunta revela questionamentos e lacunas que precisam ser repensados ao longo da nossa jornada enquanto pesquisadores que anseiam por uma mudança no ensino de literatura na atualidade.

Partindo desse anseio, buscamos compreender como o ensino de literatura afro-brasileira está acontecendo e o quanto pode contribuir nas questões de descoberta da identidade negra dos estudantes e no debate antirracista em sala de aula. Vale destacar que discussões sobre raça, racismos, identidades são fundamentais para a formação crítica e cidadã dos estudantes, algo que a literatura possibilita.

Assim, a pesquisa é uma forma de refletir sobre maneiras de implementar em sala de aula a leitura de textos de autorias que rasuram sistemas de poder a fim de colaborar com uma educação antirracista. Dessa forma:

A importância de estudar autores negros não se baseia numa visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidos apenas por serem negros. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber (Ribeiro, 2019, p. 33).

Sabemos que o ensino de literatura afro-brasileira vem sendo trabalhado de diferentes maneiras com o passar do tempo. No que diz respeito à abordagem, as escolhas das obras literárias, a imagem dos personagens negros retratados nessas obras e os momentos de socialização dos textos nos diversos espaços escolares, nas salas de aula e bibliotecas, suscitam discussões sobre a importância de novas metodologias para a inserção dessa literatura.

Sob a égide de movimentos sociais, como o Movimento Negro brasileiro, houve uma mudança na Lei 10.639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao incluir obrigatoriamente o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio.

É importante mencionar que, embora esteja em vigor há quase duas décadas, ainda percebemos que há muito a ser feito em prol da construção de uma educação que valorize a nossa afro-brasilidade e ancestralidade cultural. Assim, como se observa, questões coletivas e transversais como raça e racismo não são abordadas, discutidas, refletidas de forma recorrente, adequada e ampla nos contextos escolares, o que é falha de nosso modelo educacional.

Diante desse contexto, interessa-nos a dimensão que o ensino de literatura vem tomando na educação, visto que conhecer a diversidade de obras e vozes que ecoam da literatura afro-brasileira é essencial para nos conhecermos melhor enquanto cidadãos brasileiros repletos de identidades, que reivindicam respostas à diversidade cultural e enfrentamento aos preconceitos. Ademais, a escola atual possui o poder e a responsabilidade de proporcionar para os estudantes uma visão de mundo mais pautada na realidade em que vivem. Por isso, deve ser priorizada a escolha de materiais didáticos voltados para as discussões mais amplas sobre a nossa cultura e o não apagamento de determinados grupos sociais, pois historicamente e culturalmente, determinados grupos sociais como a população negra, mulheres e LGBTQIA+ foram marginalizados, excluídos, apagados de espaços e posições de poder.

Nesse sentido, para a mudança desse cenário, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias – entre outros materiais de apoio à prática educativa – de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica, nos quatro segmentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Partindo desse critério, é possível perceber que, ao longo do tempo, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm trazido textos literários de escritores contemporâneos afro-brasileiros, que outrora não eram vistos nesses suportes, o que pode ser compreendido como um avanço em relação ao comprometimento com a luta antirracista. No entanto, o que se evidencia é que há muitas ações políticas a serem aplicadas e aprimoradas no contexto educacional para contribuir com a disseminação desses autores.

Por meio desta proposta de atividade, é possível oportunizar o direito dos estudantes de ter contato com uma obra literária na íntegra, partindo do que foi exposto e trabalhado em sala pelo livro didático analisado, uma ferramenta basilar que norteia o professor para se aprofundar acerca da disseminação da literatura afro-brasileira e das diversas reflexões em torno do letramento literário.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E REPRESENTATIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA DOS ESTUDANTES

A representação da população negra na literatura nacional foi, na maioria das vezes, marcada por uma visão estereotipada, quase sempre associada à marginalidade e à violência, ou pela adoção de papéis secundários nas narrativas. Por isso a importância de se discutir racismo e violência racial no contexto educacional. Sob esse prisma, a Lei 10.639/03 possibilitou meios de aplicação da literatura afro-brasileira em sala de aula e foi um meio de divulgação da cultura afrodescendente, mas muito ainda precisa ser percorrido.

Dependendo do enfoque que é dado ao ensino de literatura afro-brasileira, é possível suscitar debates sobre a valorização da escrita de autoria negra no Brasil e verificar até que ponto há o incentivo da leitura de obras de escritores negros e como essa literatura está sendo abordada na atualidade.

Promover um espaço para uma educação antirracista é o papel da escola e de seus agentes, professores, que conduzem discussões nos diferentes ambientes de construção do aprendizado, bem como de toda a comunidade, que pode contribuir com a valorização dessa identidade através da leitura e releitura de escritoras negras brasileiras, tais como Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus, que foram tão pouco vistas e trabalhadas nos livros didáticos.

Vozes negras da história foram apagadas, silenciadas ou pouco referidas ao longo da nossa formação. Até mesmo as de autoras contemporâneas, como Conceição Evaristo e Eliana Alves Cruz, a qual, em seu romance histórico, reafirma o testemunho do que a história não documentou muito bem, histórias de família que contam o que aconteceu com os nossos antepassados no Brasil, obras contemporâneas que abrem as portas via ficção do século XIX, numa perspectiva afro-centrada.

O apagamento dessas escritoras negras, conforme o nosso recorte de estudo, faz-nos perceber que o racismo perpassa inclusive a decisão do que estudar, de como estudar, de quem estudar, tanto na academia quanto no ensino básico. E, nesse contexto, quando ocorre menção a esse tópico, acontece apenas de forma pincelada e superficial, não dando espaço para maiores reflexões acerca da identidade negra no Brasil.

A princípio, faz-se necessário apresentar o conceito de racismo e sua relação como estrutura presente na sociedade, tendo em vista que as identidades não se desenvolvem como fenômenos rígidos, e sim como construção social. Assim:

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

É necessário que haja movimentos antirracistas em todas as esferas do conhecimento, buscando trabalhar o protagonismo negro no campo político e em todos os espaços para que sejam ocupados por quem vive a história do seu lugar de fala.

Apresentar e trabalhar de forma consciente e sistemática obras da literatura afro-brasileira propicia momentos de valorização da cultura afrodescendente, em que a representatividade é vista através da arte, para que meninos e meninas se identifiquem e se sintam parte da história, das narrativas, construindo a identidade negra ao longo de discussões que se fazem necessárias e promovam a dignidade, autoestima e autopertencimento. É nesse sentido que propomos a atividade a ser vista em tópico seguinte.

LIVRO DIDÁTICO E SUA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NO ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

O livro didático de Língua Portuguesa (LP) é um instrumento de análise que comporta diversos gêneros textuais para a prática docente de letramento literário e muitas vezes é utilizado como o principal material de que professor e aluno dispõem na sala de aula. Esse material didático passa por um rigoroso processo de avaliação, tanto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto pelos docentes, que buscam selecionar a coleção que mais se alinha à sua realidade pedagógica.

Dessa forma, é possível perceber uma certa autonomia dos professores no processo de seleção das obras que serão adotadas para sua prática de ensino e aprendizagem cotidiana. Partindo desse princípio, vemos a importância do professor como mediador na discussão da literatura afro-brasileira em sala de aula.

Para tanto, a fim de constatar o espaço que a literatura afro-brasileira tem no livro didático de Língua Portuguesa, tomamos como *corpus* desta pesquisa o livro *Português: Trilhas e Tramas – volume 1*, da editora Leya, 2ª edição, parte integrante do PNLD 2018. Tal obra tem como autoras Ivone Ribeiro Silva, Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros.

A escolha dessa obra didática tem como referência o trabalho na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Arsênio Ferreira Maia (EEMTI), em Limoeiro do Norte – Ceará, visto que se trata da instituição escolar onde leciono Língua Portuguesa e Literatura há quase 10 (dez) anos e que me possibilitou, durante esse período de regência, analisar o lugar da literatura afro-brasileira no livro didático de Língua Portuguesa.

O LD em análise constitui o material didático para ser trabalhado na 1ª série do Ensino Médio. O volume é dividido em capítulos em quatro unidades, são elas: “Integrando linguagens”, “Literatura e leitura de imagens”, “Gramática e estudo da língua” e “Produção de textos orais e escritos”.

Percorremos a unidade “Literatura e leitura de imagens” e observamos mais detidamente o capítulo 11: “Literatura e o cenário urbano”. No tópico: “A violência da desigualdade denunciada por artistas contemporâneos”, deparamo-nos com trechos de obras de duas escritoras afro-brasileiras: Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, cada uma em seu tempo, gritando por meio da arte as mazelas de uma sociedade desigual e opressora para os que vivem à margem e não têm as mesmas oportunidades de uma vida digna.

Nesse contexto, para apresentar uma voz feminina no romance afro-brasileiro, há uma breve biografia da escritora Conceição Evaristo, mostrando um pouco de sua trajetória social e literária. Evaristo é uma poeta e romancista brasileira que surgiu na década de 1980. De origem humilde, nasceu numa favela de Belo Horizonte, é doutora em literatura comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e hoje é um dos grandes expoentes da literatura brasileira.

Nessa perspectiva, Evaristo e Carolina de Jesus fazem-nos notar a importância de explorar autores fora do cânone literário, os quais devem ser lidos pelos estudantes, pois essas obras e autores colaboram para ampliar discussões sobre identidades, negritude, temas relevantes, que dialogam com o passado, o presente e a atualidade.

Na parte intitulada “Passos largos”, lemos trechos da obra de Evaristo, *Ponciá Vicêncio*, publicada em 2003; um romance que narra a história de uma mulher negra oriunda do mundo rural, que fica sem território na favela em que vive com o companheiro. Pode-se asseverar que essa narrativa se configura como um romance feminino e negro, pois visa dramatizar a busca da protagonista, a fim de recuperar e reconstituir a família, a memória, a identidade. Nessa acepção, analisamos e discutimos três questões objetivas retiradas de vestibulares sobre o trecho lido da obra.

Ademais, após o trabalho com as questões propostas, na parte específica do Manual do Professor há sugestões de atividades complementares sobre os capítulos, e, para o capítulo 11, dentre as sugestões de atividade complementar, vemos alguns trabalhos interdisciplinares, que podem embasar reflexões profundas, tais como a herança cultural e o papel dos afrodescendentes na construção do Estado brasileiro, se a situação dos afrodescendentes tem mudado, que medidas o poder público tem tomado para reparar as consequências do modelo escravagista e o que ainda precisa ser feito e como.

Para ancorar a discussão com argumentos sustentados a respeito desse assunto/tema, há a indicação de *sites* para acessar textos sobre o estatuto da igualdade racial, das conquistas do Movimento Negro no Brasil e da lei que estabelece a obrigatoriedade para incluir no currículo a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de outras providências e bibliografias sugeridas.

Dessa forma, o professor tem em mãos um material amplo de possibilidades de desenvolver projetos de leitura que possam se aprofundar mais nas obras dessas escritoras outrora invisibilizadas nos livros didáticos e agora conhecidas e estudadas com todas as suas potencialidades artísticas e críticas.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: PROPOSTA DE TRABALHO COM O LIVRO OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Ao ter ciência dessa lacuna social e buscando construir uma proposta de letramento literário que possa complementar o estudo de escritoras afro-brasileiras como Conceição Evaristo, constatamos a necessidade de organizar um momento de leitura do livro de contos *Olhos d'água*, obra que retrata de forma contundente a vida de personagens negros, em sua maioria mulheres, sob a ótica de quem tem lugar de fala para escrever sobre o protagonismo do povo negro brasileiro em experiências subjetivas. O livro paradidático disponível na escola proporciona o contato mais direto com a produção desses autores e norteia o desenvolvimento do processo de letramento literário.

Dentre os enfoques mais expressivos e discutidos na produção literária de Conceição Evaristo, destacam-se os sujeitos femininos negros como protagonistas e com suas existências pautadas, segundo Akotirene (2019), no “cruzamento de avenidas identitárias”, ou seja, estando no centro das opressões de raça/cor, gênero, orientação sexual e classe social.

Do romance *Ponciá Vicêncio* (2003) ao livro de contos *Olhos d'água* (2014) é possível observarmos uma constância temática nas obras de Conceição Evaristo: a permanência das violências, a construção da identidade e memória das personagens, as desigualdades e os afetos. *Olhos d'água* é uma coletânea de 15 contos que traz a visão da escritora sobre o universo de seus iguais, expressando de forma sutil e crua a indignação contra a desigualdade social, o racismo e a violência na sociedade brasileira, como resultado de uma estrutura perpetuada historicamente como opressora desses sujeitos.

A sequência básica a seguir teve duração prevista de 4 encontros/oficinas de 2 horas/aula para cada encontro. Assim, apresentamos aqui uma previsão, mas que deve

ser adaptada a cada realidade. Nessa perspectiva, é importante falar sobre a proposta de trabalho, de acordo com Cosson (2014). Tal autor discorre sobre a sequência básica que é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, já a sequência expandida é a extrapolação da leitura, segundo define:

É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, que denominamos de expansão. Desse modo, a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores (Cosson, 2014, p. 94).

No primeiro momento, a ideia foi apresentar para os estudantes a autora Conceição Evaristo. Trouxemos alguns dados biográficos e exibimos o vídeo em que a autora conversa com a TV Brasil. Conversamos com os estudantes acerca das impressões que tiveram ao conhecer um pouco sobre a autora: O que lhes chamou atenção? O que acharam do relato dela? Sobre o que será que ela escreve?

Já com as cópias do livro *Olhos d'água* disponibilizadas para a turma, apresentamos a obra e levantamos hipóteses a partir do título. Nesse momento, deixamos que folheassem o livro e pedimos que observassem e anotassem todas as impressões que conseguiram levantar acerca da obra: que tipo de texto esperavam encontrar? Sobre o que acharam que o texto tratava? Que informações é possível extrair a partir da capa?

Após essa ação introdutória, partimos para a leitura do primeiro conto, que dá título ao livro: “Olhos d’água”. A partir das primeiras linhas, percebemos que se trata de uma narrativa em primeira pessoa na qual a personagem principal se questiona sobre a cor dos olhos de sua mãe, pergunta essa que vai se repetir ao longo da leitura de todo o conto, trazendo lembranças da afetividade de sua família e resgatando memórias de sua identidade afrodescendente.

Nesse conto, a autora traz a memória do povo negro brasileiro envolto em um contexto de miséria e fome ao mesmo tempo que mostra a importância da ancestralidade na busca pelo enfrentamento dessas adversidades. Além disso, ressalta a força da mulher negra em meio à solidão materna e aos afetos construídos através do tempo e da memória, já que fala do retorno à terra natal em busca de respostas sobre o passado.

Ao longo da leitura, levantamos questionamentos acerca do conto lido. Seguem aqui algumas sugestões: O que incomodava tanto a narradora? Que problema social é levantado pela autora sobre a população negra brasileira? Que solução a mãe encontrava para distrair a fome das filhas? Isso funcionava? Como era a relação da personagem com a mãe e suas irmãs? Qual o resgate histórico que a personagem tem ao retornar a sua cidade natal? Qual o papel das mulheres de sua família na constituição de sua identidade? Que elementos da cultura afro estão presentes no texto?

Em seguida, partimos para a leitura do segundo conto: “Zaífa esqueceu de guardar os brinquedos”, e a ação pré-leitura se faz necessária para questionar com os estudantes a que esse título remete, às lembranças dos estudantes da época em que brincavam em casa e como era o contexto familiar e as regras pós brincadeiras para eles.

Esse conto revela os tesouros e os destinos da menina apanhada no meio dos conflitos urbanos, e a violência infantil é apresentada para o leitor de formas distintas, tanto pelo espaço onde a narrativa se desenrola quanto pelas relações familiares. A favela descrita no texto se configura como um lugar marginalizado onde a violência é vista de forma naturalizada, e os principais alvos são as pessoas pobres e negras que estão inseridas nesse contexto.

A partir da leitura, apontamos algumas questões temáticas, tais como: qual o contexto social em que os personagens estão inseridos? Quais os brinquedos/brincadeiras presentes no conto? Qual a importância da figurinha-flor para a personagem Zaíta? Como era a relação da personagem com a mãe e os irmãos? Qual o significado de guardar os brinquedos após as brincadeiras? Por que a mãe de Zaíta agia com violência caso as filhas descumprissem as regras? Por que Zaíta fica obcecada por encontrar a todo custo a figurinha-flor? Como a violência infantil foi retratada durante a narrativa? Qual a relação entre a figurinha-flor e as balas perdidas que matam Zaíta?

Após a conclusão da leitura, levantamos as percepções sobre o que foi lido. Foi importante também elencar algumas características da narrativa, como tempo, espaço e foco narrativo. Pedimos que os estudantes registrassem as impressões sobre a leitura. Pode ser interessante sugerir que, ao longo da leitura, façam anotações de trechos ou comentários que acharem pertinentes.

O terceiro conto escolhido para compor a sequência didática é: “Beijo na face”, e a ação pré-leitura traz o questionamento sobre a simbologia do título e do que pode se tratar o texto. Quais demonstrações de carinho/afeto um beijo na face representa? Além desse gesto, quais outras ações remetem a carinho e afetividade nas relações?

O último conto analisado desvenda os sentimentos da mulher presa na armadilha de um relacionamento opressor, aborda questões de relações afetivas experienciadas por mulheres negras, como a redescoberta da sexualidade a partir de uma relação homoafetiva, configurando-se como um marcador de quebra da heteronormatividade compulsória vigente na sociedade. Temas como vigilância, controle, maternidade, empatia, empoderamento e amor são levantados de forma poética e contundente para embasar discussões relevantes para uma transformação social.

O conto se desenvolve a partir de uma narrativa em terceira pessoa na qual o narrador nos apresenta a personagem chamada Salinda, que faz menção ao termo “Sinhá linda”, utilizado no período colonial para se referir às mulheres que eram tratadas como propriedades em seus relacionamentos. É o que acontece com a protagonista, uma mulher negra que vive sob vigilância constante numa relação abusiva de medo e controle.

Assim como nas leituras anteriores, levantamos questionamentos com os estudantes sobre as relações afetivas descritas no conto lido, tais como: como o patriarcado atua na construção das relações de poder entre os gêneros? De que forma a violência é exposta na relação entre Salinda e seu marido? O que levava Salinda a permanecer numa relação abusiva? Como era a relação de Salinda com os filhos? A personagem era dependente ou independente financeiramente de seu marido? Qual era a relação da protagonista com a tia Vandú? Como a personagem conseguiu ressignificar o amor? Que tipos de relações afetivo-

sexuais foram sinalizadas no texto? Como o amor é vivenciado numa relação homoafetiva a ponto de transformar a vida da personagem?

No último encontro, propusemos uma reflexão e resgate das memórias dos estudantes sobre sua trajetória familiar para perceber semelhanças e diferenças da vivência deles com as histórias lidas. Incentivamos a leitura do livro na íntegra para enriquecer as discussões nas rodas de conversa e anotações sobre as impressões dos estudantes sobre os contos debatidos.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa. O tipo de pesquisa desenvolvida é a pesquisa-ação, dado o caráter interventivo. Para Thiollent (2002, p. 16), a pesquisa-ação consiste em:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A sequência básica, proposta por Cosson (2014), irá contribuir com a sistematização da produção e aplicação da proposta de trabalho que foi aplicada para as turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Limoeiro do Norte-CE. Realizamos 04 oficinas de leitura, totalizando 08 horas-aula.

1ª oficina – sensibilização para a temática da violência urbana, das periferias das cidades brasileiras e como a população negra está inserida nesse contexto de forma desumana, pois é alvo de um sistema desigual. Nessa oficina, apresentamos a escritora Conceição Evaristo e sua obra *Olhos d'água*, livro de contos ambientado nas favelas e nas ruas onde vive o povo mais pobre e vítima da violência urbana. Nessa oficina, adotamos processos de conscientização acerca da problemática em questão.

2ª, 3ª, 4ª oficinas – conhecendo Conceição Evaristo por meio da leitura dos contos. Propusemos, a cada oficina, a leitura dos contos: “Olhos d'água”, “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “Beijo na face”. Na sequência básica, todas as narrativas foram precedidas de atividades de motivação e introdução, com o objetivo de sensibilizar os estudantes para a leitura.

Após a leitura e a interpretação, solicitamos atividades específicas sobre os temas abordados em cada conto lido.

A proposta aplicada analisou a representação dos sujeitos negros pelo viés da identidade negra, das violências e dos afetos presentes em três contos de Conceição Evaristo, procurando examinar as percepções obtidas a partir das práticas de leitura dessas narrativas pelos alunos envolvidos no processo.

Para tanto, procuramos nos reportar às atividades de predição e momentos de leitura que foram elaborados e que implementamos para a efetivação da proposta. Neste artigo, procuramos, no primeiro momento, abordar as categorias de literatura afro-brasileira e representatividade: a construção da identidade negra dos estudantes; no segundo,

procedemos à análise do livro didático em questão para perceber como a literatura afro-brasileira é abordada e a menção que é feita à obra de Conceição Evaristo, sendo um ponto de partida para se aprofundar na leitura e análise dos contos selecionados e, por fim, no terceiro, apresentamos a sequência básica utilizada nas oficinas, metodologias adotadas, instrumentos utilizados, atividades realizadas com os estudantes-leitores envolvidos na proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho com a literatura afro-brasileira deve ir além de uma abordagem superficial e fragmentada, deve ser inserido como um projeto pedagógico que visa à construção da identidade negra na comunidade escolar, já que deve inserir o tema da diversidade étnico-racial no currículo contemplado pelas diretrizes. Percebemos que, mesmo que existam nas escolas momentos voltados para esse fim, geralmente, acontecem esporadicamente ou por vezes não saem do papel, assim como ocorre com a breve menção à literatura afro-brasileira no LD aqui analisado.

Essa proposta precisa ser incluída dentro da escola com uma postura comprometida por todos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, não somente através do ensino de literatura, mas por meio da interdisciplinaridade e outros caminhos possíveis. Os educadores, junto à equipe escolar, devem promover ações de reflexão sobre a identidade negra e a produção de autores afro-brasileiros como forma de valorização cultural no cotidiano escolar.

O desafio pedagógico da escola na atual conjuntura tem sido promover o enfrentamento das múltiplas questões culturais que se apresentam no cenário educacional, portanto, deve utilizar seu espaço para investir em discursos norteados por práticas humanizadoras de resistência contra todas as formas de preconceitos.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

Dessa forma, projetos de intervenção com o trabalho da literatura afro-brasileira na escola propiciam o contato e a ressignificação do olhar para os autores negros brasileiros que outrora eram vistos apenas de forma pontual e não aprofundada. O ensino de literatura afro-brasileira é um instrumento que possibilita a reflexão sobre a escolha de obras literárias que são trabalhadas em sala de aula.

O mergulho na discussão antirracista mostra os desafios que ainda temos para construir uma educação intercultural, que lida com os conflitos das trajetórias violentadas nos espaços urbanos nos quais se encontram os diversos personagens de Conceição Evaristo, promovendo assim uma visão positiva dos textos produzidos por quem tem propriedade para tecer, sem quaisquer idealizações, as vivências enfrentadas pela comunidade negra. Assim:

A linguagem presente nos textos da literatura afro-brasileira marca a cultura, valores éticos, ideológicos, de denúncia, entonações, ritmos. Através da linguagem busca-se modificar estereótipos implantados na nossa sociedade durante anos e que se tornam mantenedores de desigualdades. Busca-se recuperar a positividade através da linguagem (Ferreira, 2017, p. 53).

Poder trabalhar com uma obra tão potente como *Olhos d'água*, a partir do contato com a escritora Conceição Evaristo proposto pelo livro didático analisado, traz uma gama de possibilidades temáticas, tais como a ancestralidade do povo negro brasileiro, em meio às violências vividas pelos contextos sociais, e a construção dos afetos, temas a serem discutidos por meio de rodas de leitura, socialização das impressões dos alunos e reconhecimento da identidade afro-brasileira.

O contato com a obra propicia adentrar o universo da literatura afro-brasileira escrita por Conceição Evaristo a fim de descobrir como as personagens negras, sejam mulheres, homens, crianças, vivenciam suas identidades em meio à violência urbana retratada da forma mais realista para compor o cenário de exclusão social vivenciado pela população negra brasileira.

Portanto, entendemos que *Olhos d'água* é uma obra necessária para ser lida por estudantes do Ensino Médio, a fim de promover diálogos sobre problemáticas sociais a partir do ponto de vista de quem escreve com o compromisso de representar as dores, as alegrias e o resgate da memória e da identidade negra através da literatura afro-brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, enquanto educadores, precisamos alimentar o processo que constitui a nossa identidade, pois as violências simbólicas e materiais que nos desumanizam cotidianamente não podem apagar a história da resistência do povo negro brasileiro em sua diversidade. Por meio da literatura afro-brasileira, podemos ver não apenas retratos da dor do povo negro – como conhecemos na literatura canônica, que tenta abordar o tema –, mas também as potencialidades da nossa ancestralidade, fora dos estereótipos.

A base para a construção das características que dão forma à criação de narrativas dentro do âmbito literário fundamenta-se em realizar uma junção de elementos da realidade social e psicológica entre a relação que se estabelece sob a visão de quem escreve a partir de um lugar de experiências e, como cunhou Conceição Evaristo, a “escrevivência” em que se encontra inserida, sempre com o intuito de enriquecer o desenvolvimento da prosa dentro dos moldes da verossimilhança.

Dessa forma, o LD analisado contempla, mesmo que de forma pontual, as temáticas étnico-raciais a partir do contato com a literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo. O professor, enquanto mediador, deve se aprofundar ainda mais nas obras que constituem a nossa diversidade cultural, construindo significados humanos através da arte literária que contribui para o fortalecimento da identidade negra dos estudantes.

Buscar compreender a complexidade da cultura afro-brasileira através da literatura é um caminho para o processo de percepção do nosso pertencimento racial, pois a identidade negra é construída ao longo de reflexões sobre esses processos e a escola deve ser um espaço necessário para essa construção permanente dos sujeitos que somos e queremos ser.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004. Disponível em <https://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

BRASIL. **Lei N. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. [202-]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 13 abr. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

FERREIRA, Jeane Patrícia da Silva. **Literatura afro-brasileira: um caminho para educação etnoracial na Escola Virgília Garcia Bessa**. 2017. 122f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: Trilhas e tramas**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016. v. 1.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em https://www.ceert.org.br/programas/educacao/lei?gclid=Cj0KCQjwgtWDBhDZARIsADEKwgMqEXbLYPpW3BQwq9Mqs3oXuG0Q0QCaf-CjkJvZw5KWzYBg9crFmdFlaAsD2EALw_wcB HYPERLINK “https://www.ceert.org.br/programas/educacao/lei?gclid=Cj0KCQjwgtWDBhDZARIsADEKwgMqEXbLYPpW3BQwq9Mqs3oXuG0Q0QCaf-CjkJvZw5KWzYBg9crFmdFlaAsD2EALw_wcB” Acesso em 13 de abril de 2021.

Letramento Racial Crítico: a Importância da Formação de Professores para as Salas de Leitura

Rosilene Batista Sales
Meire Celedonio da Silva
Maria Ozirene Maia Vidal

INTRODUÇÃO

Diariamente a grande mídia noticia episódios novos de racismo e de preconceito racial. De alguma forma, todos nós já presenciamos ou nos foi contado algum ocorrido nesse sentido. O racismo e as práticas de exclusão estão arraigados na sociedade brasileira e perpetuadas no espaço escolar, resultantes do período colonial. Embora sejamos, incontestavelmente, uma nação pluriétnica, multirracial e de grande diversidade cultural, a escola brasileira encontra dificuldade em proporcionar práticas pedagógicas que contribuam na adoção de posturas políticas contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial aos estratos sociais mais pobres, formados, na sua grande maioria, de negras e negros.

No Brasil, a pessoa negra é a categoria formada pela junção dos que se declaram pretos e pardos, que somam 55,8%, de acordo com o IBGE (2019). Esses dados revelam números que deixam claras as desvantagens construídas historicamente ao longo dos anos, desde o tráfico de pessoas do continente africano, que eram sequestradas e trazidas em condições sub-humanas para serem escravizadas, até os dias atuais, a quem são relegados os espaços sociais marginalizados. De acordo com o informativo do IBGE (2019) intitulado “Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil”, há a persistência e a intensificação dos índices da vulnerabilidade econômica e social da população negra.

No informativo do IBGE (2019), é apresentada uma análise focalizada das desigualdades sociais por cor e raça a partir de um quadro composto por temas essenciais à condição de reprodução das condições de vida da população brasileira. Segundo a análise sobre a “Distribuição de renda e condições de moradia” das pessoas que estão abaixo da linha da pobreza estipulada pelo Banco Mundial, 32,9% são pretas ou pardas, enquanto 15,4% são brancas.

Já em relação aos que estão na linha de pobreza, 8,8% são pretos e pardos e 3,6% são brancos. Os índices demonstram que a diferença entre as raças é significativa. Esses dados corroboram o que historicamente



vem sendo construído e ainda quantificam a vulnerabilidade à qual a população negra está exposta, dando a dimensão do problema racial e evidenciando claramente que a pobreza no Brasil tem cor.

Diante dessa realidade, esta pesquisa tem relevância para uma educação das relações étnico-raciais, desconstrução do racismo e a formação de cidadãos críticos e conscientes na consolidação de uma sociedade mais democrática e justa para todos. Objetiva-se refletir sobre a importância do rompimento do paradigma de uma educação eurocêntrica, lançando o olhar crítico para um horizonte em que a raça constitui um instrumento de controle social. Nesse contexto, brancos não se racializam por apresentarem a norma social padrão.

Dessa forma, tem-se como objetivo geral refletir sobre a noção de letramento racial crítico. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: discutir o papel do professor da sala de leitura na perspectiva da promoção do letramento crítico racial; apontar os desafios das salas de leitura em relação a formação, acesso e orientações para um trabalho racial crítico; e reafirmar a importância de práticas pedagógicas realizadas para abordar as questões étnico-raciais numa perspectiva do letramento racial crítico.

Este trabalho está organizado nas seguintes seções: uma parte teórica, na qual se discutem conceitos importantes para compreender o letramento racial crítico e as bases legais para uma perspectiva do letramento racial crítico; uma seção metodológica, em que se discute o caminho trilhado no desenvolvimento deste artigo uma proposta de trabalho que contemple o campo educacional para o letramento racial crítico. Além disso, conta ainda com esta introdução e as considerações finais.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

A gênese da história brasileira é marcada pela imposição aos negros africanos escravizados de um sistema de exploração, negatividade e inferioridade, em uma sociedade marcada por hierarquia, racismo e estigmatização da pele escura. O Brasil foi o último país a abolir a escravatura (1888), depois de Cuba (1866), Estados Unidos (1865), Equador, Colômbia e Venezuela (1821) e Haiti (1804). Mesmo após a abolição oficial do regime de escravatura em todo o território nacional, as estruturas discriminatórias permanecem, veladas e reorganizadas a serviço da exclusão e discriminação dos afrodescendentes.

Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/03, que se tornou obrigatória em janeiro de 2003, um documento que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), encaminhando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas ou particulares do país, ainda nos deparamos com a falta de representatividade negra nos materiais didáticos e, especificamente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das salas de leitura.

Somado a isso, percebe-se uma ausência de formações continuadas para os professores direcionadas para essas questões, com o intuito de prepará-los para atuar em conformidade com as orientações da legislação anteriormente citada. Afinal, constitui-se um grande desafio a formação continuada dos docentes no Brasil.

Ao longo da história da formação do povo brasileiro, a questão racial sempre esteve presente, mesmo de forma velada e superficial, sendo tratada sob diferentes enfoques dependendo do período histórico. A escravidão representou, além de um sistema de exploração humana brutal, um sistema estrutural que marginalizou e impôs à população negra a subalternização e a inferiorização. Processo esse materializado no silenciamento e na invisibilidade, relegando a um papel secundário e sem relevância o indivíduo negro na formação social do Brasil.

A dificuldade de reconhecimento da identidade negra e da construção da representatividade negra é resultante do processo de séculos de marginalização dessa população. Nesse contexto, o espaço escolar e os componentes curriculares, a partir de práticas pedagógicas na perspectiva de letramento racial crítico, podem (re)significar as narrativas de preconceito racial, oportunizando a reflexão sobre as questões étnico-raciais e promovendo a discussão sobre estereótipos e o reconhecimento da importância da história do povo negro.

Refletir sobre a questão étnico-racial e a construção da identidade racial possibilita entender o papel do educador regente da sala de leitura nas práticas de promoção do letramento racial crítico e fortalecimento das identidades raciais negras. Compreende-se a identidade negra como um processo historicamente construído e a desconstrução das representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais. Como destaca Gomes (2005, p. 41):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Essa tomada de consciência é mediada pelo diálogo transformador e humanizador na relação com o outro. Sob essa perspectiva, busca-se a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos com equidade.

Esse tema lança um olhar sobre o professor regente da sala de leitura e seu fazer docente como um agente de desconstrução de paradigmas e estereótipos, por meio da promoção da leitura e da formação de leitores. Da mesma forma, pressupõe a escola, especificamente a sala de leitura, como um espaço de exercício da cidadania e compreensão do mundo, sobretudo do questionamento da realidade social em que os indivíduos estão inseridos.

A essência desta investigação reside na compreensão de várias questões, dentre elas: Qual o papel dos professores da sala de leitura na promoção do letramento racial crítico? Os livros da literatura infantojuvenil com a temática étnico-racial existentes na sala de leitura estão sendo abordados? De que forma? Como a formação dos professores implica nas práticas pedagógicas?

Compreendendo que a sala de leitura deveria ser um espaço da escola com um vasto acervo de títulos da literatura negra infantojuvenil, estes podem oportunizar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a discussão e a reflexão sobre as questões raciais e, portanto, promovam o letramento racial crítico.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: AFINAL, O QUE É ISSO?

Antes de tratar do conceito de letramento racial crítico, é importante compreender o conceito de letramento em uma perspectiva mais ampla. Para isso, convocamos a perspectiva de Magda Soares, umas das precursoras, no Brasil, dos debates em torno do letramento. De acordo com Soares (2000), o letrar-se é a apropriação da leitura e da escrita para o uso social em forma de interação e resposta às demandas da sociedade. Ao conceber essa perspectiva, constroem-se ações e discursos sociais que possibilitam reforçar ou questionar determinados valores e culturas, utilizando a língua materna na forma da leitura e escrita para interação social.

E, nesse contexto, Soares (2000, p. 39-40) diferencia alfabetização e letramento:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

O termo “letramento racial crítico”, no Brasil, foi cunhado pela pesquisadora e professora Aparecida de Jesus Ferreira, desde suas primeiras publicações, em 2014. A partir daí, vêm crescendo pesquisas que utilizam essa terminologia, tanto nos estudos da área da linguagem quanto da educação. Aparecida é autora do livro *As bonecas negras de Lara*, obra com a qual foi premiada pela Fundação Municipal de Cultura como destaque na literatura em 2018. Esse livro ganhou uma versão em inglês, com o título: *Lara's Black Dolls*. Para Ferreira (2015, p. 138), o letramento racial crítico consiste em:

[...] refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...]. Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade.

A partir das considerações sobre letramento na perspectiva de Soares (2000), alinhadas ao conceito trazido por Ferreira (2015) sobre letramento racial crítico, considera-se, pois, que é preciso letrar-se para uma educação das relações étnico-raciais. O educador Paulo Freire (1987) destaca o caráter transformador do letramento, que, segundo ele, contribui para a transformação das práticas de dominação, em que o educador medeia um ato curioso do sujeito diante do mundo. Nesse contexto, a escola é o lugar que possui legitimidade para desconstruir os discursos estigmatizados que favorecem a dominação e a alienação social dos indivíduos, pois:

Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Sendo o papel do letramento ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, na qual sua natureza é de caráter inerentemente político, onde seu principal objetivo deveria ser o de promover mudança social (Freire, 1976, p. 15).

O processo de letramento excede a aquisição e decodificação do código alfabético e numérico, deve instrumentalizar o indivíduo para a vida em sociedade e lhe possibilitar

a ampliação e percepção da realidade em que está inserido, permitindo também realizar questionamentos sobre assuntos abordados que nunca foram questionados. Cabe, portanto, à escola, como uma das mais relevantes promovedoras da alfabetização, atentar para a devida importância da perspectiva de inserção social do letramento.

O letramento racial crítico propõe uma ação didática antirracista que promova reflexões raciais e uma mudança cognitiva e emocional em que essa educação promova a construção da identidade negra e favoreça a representatividade da população negra em uma sociedade racista. Assim, a linguagem é um meio de instrumentalizar o indivíduo para que este atue na sociedade de forma consciente e interfira a fim de transformá-la. O sujeito se apropria do código alfabético não apenas para reproduzi-lo, mas para utilizá-lo de forma crítica e reflexiva, rompendo com as narrativas eurocêntricas e corporificadas nas narrativas racistas e excludentes construídas culturalmente.

Pautando essa discussão no princípio de que a educação etimologicamente significa “conduzir para fora”, além de ser um ato político, esse princípio sugere que essa prática conduza os sujeitos a serem autônomos, livres e com igualdade de direitos e deveres. Faz-se necessário o uso da linguagem construída historicamente para a construção da identidade negra e para a decolonização da literatura radicalizada e ressignificação dos símbolos.

Destacamos o papel fundamental da escola pública no enfrentamento das questões étnico-raciais, com vistas a uma educação antirracista para a construção de mudanças sociais pautadas em práticas educativas distanciadas da concepção bancária de educação. Significa dizer, pensar e repensar a escola para que as suas ações e, especificamente, a sala de leitura, promovam por meio da linguagem e da literatura a ressignificação da população negra, por meio de escolhas de referências literárias que possibilitem desmistificar os corpos negros como seres inferiores a outras raças. Como dito por Garcia (2000, p. 8-9):

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e mulheres para juntos construírem uma nova sociedade. Não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios. [...]. A escola que lhes interessa é uma escola que conte a história do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação emancipadora.

O racismo é um silêncio imposto à população negra materializado no protagonismo da branquitude veiculado em livros didáticos ou em títulos da literatura brasileira, o que pressupõe uma falsa democracia em uma sociedade marcada profundamente por diferenças sociais, econômicas, políticas e educacionais.

A LEI Nº 10.639/03: POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um avanço considerável no reconhecimento da importância da história do povo negro e na construção da representatividade negra. Essa lei determinou a obrigatoriedade da abordagem da história

e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país, sejam particulares ou públicas, e a ministração desse conteúdo no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História brasileiras.

A lei incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, acenando um repensar e (re)significar as políticas públicas e as práticas pedagógicas a fim de promover a reflexão sobre as questões étnico-raciais e promover a construção da identidade racial para além dos muros da escola.

A referida lei busca fazer uma ruptura com o silenciamento histórico das questões raciais no Brasil, objetivando a divulgação e produção de conhecimentos que promovam a formação de valores e atitudes que formem sujeitos conscientes de seu pertencimento étnico-racial e em que todos igualmente gozem plenamente de seus direitos e tenham sua identidade racial valorizada. A Lei nº 10.639/03 aponta para a importância da reeducação e ressignificação das relações étnico-raciais no Brasil.

Com a aprovação da Lei 10.639/03, intensificou-se a discussão da “educação das relações étnico-raciais”. Entretanto, ainda é necessário ampliar o debate e a preparação pedagógica para efetivar uma Educação Antirracista, pois é fundamental sensibilizar e conscientizar toda a comunidade escolar na mudança da abordagem curricular para que esta se torne interdisciplinar e transversal em todos componentes curriculares, níveis e modalidade de ensino (Rocha; Silva, 2013, p. 78).

Percebe-se que, mesmo diante da legalidade conferida pela referida lei, os currículos escolares ainda não efetivaram essas práticas em seu cotidiano escolar por meio de atividades que possibilitem essa discussão. Cabe ressaltar que a seleção de um conhecimento em detrimento de outro representa os interesses de um determinado grupo social e compreende uma intencionalidade intrínseca no currículo como um espaço de poder, materializado e legitimado nas práticas educativas.

Vejamos o que nos diz Apple (1994, p. 59) sobre o assunto:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’ resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A escola deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2004). A superação do racismo e da discriminação racial é tarefa de todos os educadores, utilizando a escola como espaço privilegiado na construção da identidade negra e no enfrentamento do racismo. A escola constitui-se um espaço de desconstrução de estereótipos da pessoa negra e construção da identidade e representatividade negra.

Portanto, é necessário romper com as molduras e narrativas consolidadas pela história tradicional e refletir sobre as questões raciais e o preconceito racial perpetuado de forma silenciosa e difundida historicamente na sociedade. Diante disso, Barbosa *et al.* (2005, p. 16) afirmam:

[...] seja porque os livros didáticos apresentam problemas nessa área, seja porque as práticas pedagógicas tendem a reforçar um modelo ‘branco’ de sucesso escolar, esses alunos têm baixa autoestima, o que acaba se traduzindo em fracasso na escola. Se parece ter havido algum avanço com a correção das manifestações

de racismo nos livros escolares, ainda falta um longo caminho a ser percorrido para a definição de modelos de convivência social tolerantes, a serem 'ensinados' e 'praticados' por meio dos nossos parâmetros curriculares; e para a identificação dos traços de identidade que devam ser fortalecidos por intermédio da escola... Essa discussão coloca em pauta o problema do valor que a educação escolar tem para diferentes grupos sociais e dos caminhos que a escola encontra para atrair e conservar as crianças e os jovens oriundos de grupos mais distantes da instituição.

A abordagem das questões étnico-raciais por meio dos componentes curriculares propõe a superação dicotômica dos fragmentos da história do negro no país, distribuídos superficialmente nos livros didáticos, que privilegia um conteúdo em detrimento de outro. É uma discussão importante não somente para a população negra brasileira, mas para todos os indivíduos, tendo em vista a nossa composição étnico-racial.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (Brasil, 2004).

Não se trata de pensar a educação das relações raciais apenas para cumprir uma normativa: ensinar história e cultura africana e afro-brasileira, mas orientar as práticas pedagógicas e promover espaços de debate que possam promover uma maior visibilidade aos saberes construídos pela população negra. Para além da abordagem de um conteúdo programático, consiste no rompimento com o padrão etnocêntrico de educação e na desconstrução de ideias e práticas pautadas no racismo e na discriminação racial.

A qualificação da educação brasileira passa pela educação das relações raciais, ou seja, a compreensão da relação histórica entre a África e o Brasil no passado e no presente, e fornece elementos fundamentais para a construção da identidade étnico-racial dos sujeitos. Trata-se de criar condições materiais e imateriais para que sejam contempladas outras matrizes de conhecimento que por muito tempo foram negadas pela história oficial.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E OS ESTIGMAS AOS NEGROS

De acordo com Florestan Fernandes (1978), o fim da escravidão não igualou brancos e negros, pelo contrário, acentuou ainda mais a segregação entre eles, na medida em que "civilizou" a população aos moldes europeus, destinando os pontos de trabalho hierarquicamente superiores quase que exclusivamente para os brancos. Os negros "livres" ficaram à margem da sociedade, sofrendo com a rejeição e a inferiorização de antes, mas com uma nova roupagem.

A escravidão deixou consequências cruciais para a população negra; apesar de não haver políticas oficiais de segregação, os dados apontam continuamente para a discriminação e diferenciação dos indivíduos pela cor da pele. Assim sendo, a classificação e a qualificação das relações sociais com base no fenótipo é um fenômeno arraigado nas sociedades ocidentais e compõe um dos pilares estruturais da expressão de poder político e social.

A abolição da escravatura não garantiu à população alforriada os mesmos direitos que a população não negra usufruía, o que culminou na acentuação das desigualdades

sociais entre estas. Dentre elas, a proibição do voto dos analfabetos, em 1882, ação essa que objetivava excluir a população alforriada do direito de votar. Para Alencastro (2010, p. 8), “O conjunto de analfabetos brasileiros, brancos e negros, foi atingido. Mas a exclusão política foi mais impactante na população negra, onde o analfabetismo registrava, e continua registrando, taxas proporcionalmente bem mais altas [...]”.

A dívida histórica brasileira deixada pelo regime escravagista com a população negra acentua-se com as desigualdades sociais que separam brancos e negros. Estes últimos representam a maioria da população e encontram-se nos dados estatísticos volumosamente entre os mais pobres, com baixa escolaridade e desempregados.

Portanto, é relevante para os educandos a formação crítica sobre as contribuições do negro na história brasileira, que supere os fragmentos da história tradicional e a concepção errônea vigente no cotidiano escolar, que influenciam diretamente a construção da identidade racial e a representatividade das questões étnico-raciais. Sobre isso nos fala Gomes (2003, p. 172): “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e, até mesmo, negá-las”.

A padronização dos sujeitos, o estigma e o estereótipo impostos ao negro pelo sistema escolar produzem marcas profundas na sua autoestima e na forma de ver-se no mundo e ver o mundo à sua volta, enquanto sujeito construído socialmente pela história. Nesse sentido, D’Adeski (1997, p. 54) afirma:

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de autoestima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advém a discriminação e a segregação.

Trata-se, portanto, de pensar as questões raciais para além dos muros da escola, permeadas pelas possibilidades de práticas educacionais interdisciplinares, além de incentivar o diálogo efetivo entre educadores e estudantes e entre educadores entre si. Por meio da problematização da representatividade racial e das diferentes concepções sobre o racismo e o preconceito racial, pode-se compreender a importância da figura do negro na nossa história e ainda desmistificar estereótipos e versões fragmentadas sobre a população antes escravizada.

A resolução CNE/CP 01/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Artigo 3º, aponta para a importância das relações étnico-raciais que objetivam o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de seus direitos de cidadãos.

A escola como instituição social histórica pode, inconscientemente, reproduzir e perpetuar a anulação e desqualificação do negro como produtor e portador de conhecimento, delegando a este a condição permanente de inferiorização intelectual e condicionando a sua participação social à cor da sua pele. O espaço escolar se apresenta como um paradoxo nas questões étnico-raciais, pois a mesma escola que possibilita a desconstrução

de preconceitos pode ser um instrumento potente de aprisionamento e lesões graves à integridade psicológica e social de pessoas afrodescendentes.

OS DESAFIOS NA SALA DE LEITURA PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Falar e escrever sobre raça e racismo de fato não é tarefa simples, em um país onde a cultura eurocêntrica é hegemônica. Esse tema carrega uma carga histórica e cultural muito significativa e revela elementos que comumente são negados. Os dados estatísticos apresentados na introdução mostram a pobreza e a violência às quais está exposta grande parte da população negra no Brasil e os prejuízos históricos e sociais sofridos por esta. Esses prejuízos foram transformados em subalternizações sociais, econômicas, simbólicas e estéticas e é sob esses estigmas que as identidades negras são formadas.

Nesse cenário, a escola é um espaço que pode tanto reforçar esses estigmas quanto combatê-los. No entanto, a dificuldade para combater o racismo e promover uma educação antirracista é um enfrentamento diário por parte das diferentes instâncias no contexto educacional. No caso deste trabalho, focalizamos os desafios enfrentados pelos professores da sala de leitura do Ensino Fundamental. Portanto, apontamos pelo menos três desafios que os docentes desses espaços enfrentam na promoção do letramento racial crítico, especificamente, a partir do uso da literatura infantil.

O primeiro desafio que apontamos está relacionado à formação docente para uma atuação na perspectiva de uma educação antirracista. Podemos refletir sobre a ausência de saberes e sobre a pouca ampliação do letramento racial crítico dos professores da sala de leitura que possa implicar na promoção do letramento racial crítico, seja formação inicial, seja a formação continuada voltada para essa temática específica. Os professores colocam em destaque a falta de acesso, a falta de subsídios e o acompanhamento sistemático (Oliveira; Ferreira, 2018), incluindo momentos de planejamento e de estudo para a transformação dos saberes e fazeres docentes.

O segundo aspecto que destacamos é a indisponibilidade de um maior acervo de obras da literatura infantil que aborde temáticas étnico-raciais. Dessa forma, a ausência de um acervo mais voltado para a literatura afro-brasileira, no contexto da Educação Infantil, acaba por tolher ainda mais um trabalho com uma educação antirracista. A ausência de acervo para desenvolver um trabalho com experiências positivas que colaborem para o reconhecimento racial e a (re)construção da identidade afro-brasileira impacta diretamente no trabalho do docente da sala de leitura.

O terceiro desafio, o que não significa que os desafios se esgotam nestes pontuados aqui, da nossa perspectiva é uma orientação mais marcante de documentos oficiais no contexto escolar para professores em diferentes instâncias, mas sobretudo em escolas municipais e estaduais, como forma de orientar um trabalho mais sistemático. Embora reconheçamos os avanços em relação a essa pauta nos documentos oficiais, como a Lei nº 10.639/2003 e a publicação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006 no âmbito federal. Fica, dessa forma, um questionamento: esses documentos chegam à formação inicial e continuada de professores e ao contexto da escola?

A IMPORTÂNCIA DE PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

É de fundamental importância discutir sobre raça no espaço escolar para que as crianças que não se reconhecem negras se vejam representadas nas características dos personagens das histórias e as demais crianças brancas compreendam também por meio destes a diversidade cultural existente e a relevância do respeito a esta. Conforme assevera Gomes (2005, p. 44), ao se referir à identidade negra:

Sendo entendida com um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma.

A imagem do negro no Brasil remete a um indivíduo pobre, desacreditado e silenciado. Essa imagem é perpetuada pela ação do discurso hegemônico como produto da identidade branca, que, ao ser repetido massivamente, passa a ser acreditado como única verdade, como afirmam Dias e Mastrela-de-Andrade (2015).

Dessa forma, o estudo do letramento racial crítico, por meio do conto e reconto de histórias que abordem as questões étnico-raciais, pode contribuir para a construção de identidades comprometidas com o desvelamento das interfaces do processo de formação do povo brasileiro, desmistificando as desvantagens construídas historicamente, por meio do qual os indivíduos aprendem a respeitar sua história e identidade e buscam no coletivo meios para que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível.

É necessário que os profissionais da educação, junto ao Estado, à sociedade civil e à escola, estejam sempre refletindo sobre a importância da promoção do letramento racial crítico. Para isso, é preciso uma política pública de formação docente continuada no intuito de fornecer capacitação específica para o compromisso com uma educação mais igualitária e a valorização dos professores e sua formação docente.

As reflexões inculcadas aqui mostraram a necessidade de uma proposta curricular e de um plano de formação específica sobre as questões étnico-raciais para os professores da sala de leitura, que oriente o trabalho a ser desenvolvido pelo professor regente na promoção do letramento racial crítico no Ensino Fundamental nas séries iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre as questões étnico-raciais têm se ampliado nos últimos anos. Esse alargamento emerge da promulgação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que apontaram a obrigatoriedade do ensino de história da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil.

Essa ampliação contribui para a visibilidade da história e dos saberes desses sujeitos e a superação da concepção eurocêntrica/colonial, materializada nos corpos e lugares étnico-raciais subalternizados. Essa produção de conhecimento compromete-se

com a compreensão decolonial das histórias e das representatividades da população negra e suas influências na constituição da história brasileira.

A versão eurocêntrica da história colonial reprimiu, de diversas maneiras, os saberes, sentidos e significados dos colonizados, sendo evidente na negação de seus padrões de comportamento, expressão e universo simbólico. No que tange a isso, as instituições escolares revelam as marcas do eurocentrismo como perspectiva hegemônica presente nos livros de literatura.

Este estudo buscou, portanto, contribuir com a construção de conhecimento científico, acadêmico e, sobretudo, social, comprometido com a reflexão sobre as experiências dos diversos sujeitos históricos. Para isso, é necessário romper com a dicotomia entre pesquisa e ensino. Dessa forma, promove-se a articulação entre teoria e prática na produção e democratização do conhecimento, por meio de práticas docentes e ações curriculares, visando à emancipação humana e à formulação e reformulações de epistemologias e concepções construídas historicamente.

Compreende-se, a partir dessa reflexão, que as alterações da LDB pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 apontaram a implementação do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas, contribuindo para o aumento considerável de ações educativas sobre as questões étnico-raciais; contudo, para uma mudança de práticas e posturas, é necessário pensar a formação inicial e continuada de professores na perspectiva da diversidade étnico-racial, que contemple a sua formação e qualificação em seu próprio local de trabalho.

Conclui-se que a ação docente do professor regente da sala de leitura, utilizando a literatura infantil como meio articulador, pode ser uma das possibilidades para discutir as questões étnico-raciais e promover a valorização da identidade racial das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O papel do professor regente da sala de leitura é um passo importante e necessário na promoção do letramento racial crítico para as discussões sobre as questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. F. **O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira**. Novos Estudos, São Paulo, n. 87, p. 5-11, 2010.
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-87.
- BARBOSA, M. L. O.; BELTRÃO, K. I.; FERRÃO, M. E.; SOARES, S. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. n. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. DOI: 10.14393/LL63-v31n3a2015-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644>. Acesso em: 22 jun. 2023.

D'ADESKI, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**. Salvador: UFBA, Afro-Ásia, 1997. p. 19-20.

DIAS, R. S.; MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. Narrativas de professores: identidades sociais de raça e classe no processo de ensino-aprendizagem de inglês. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro numa sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa, PR: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: letramento racial crítica e teoria racial crítica**. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2015.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. L. **Aprendendo com os Movimentos Sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. J. **Formação de professores, letramento racial crítico e a literatura infantil: algumas considerações**. *In*: CONEX – ENCONTRO CONVERSANDO

SOBRE EXTENSÃO NA UEPG, 16., 2018. Disponível em: https://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2018/arquivos/04212018_180439_5adba8572f04c.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal Santa Luzia, Russas, Ceará, 2013.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. **À luz da Lei nº 10.639/03 Avanços e desafios: movimento sociais negros, legislação educação e experiências pedagógicas.** Revista da ABPN, v. 5, p. 55-82, 11 jul.-out. 2013.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Narrativas Literárias e a Contribuição do Letramento Literário na Educação Infantil

Sânia Kelly Sousa Lima
Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

INTRODUÇÃO

O processo de letramento literário significa um movimento de apropriação da literatura na interface da linguagem ou da linguagem literária que tem por finalidade designar a construção de sentido a partir da sua relação com a escrita. Desse modo, o termo “letramento literário” estabelece um diálogo sintético com a escrita, tendo em vista o seu lugar de exclusividade na relação com a linguagem.

Esse lugar de posicionamento do letramento literário na Educação Infantil inicia-se como algo relacionado a experiências limitadas, a exemplo das cantigas de ninar, que se ampliam por meio da apropriação de uma determinada obra, implicando na construção de significados para o leitor.

Transpondo esse entendimento para a prática pedagógica, precisamos, antes de tudo, de leitor e de obra; em seguida, vem o compartilhamento da leitura, possibilitando a criação de comunidades de leitores. A troca de conhecimentos entre os leitores aciona acréscimo do repertório literário, algo que poderá ser culminado com a realização de atividades.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar, a partir da literatura, as possíveis contribuições do letramento literário para a primeira infância. Trata-se de um estudo sobre as narrativas literárias e as contribuições do letramento literário na Educação Infantil, pois entendemos que a prática do letramento literário e suas narrativas tem contribuição direta no desenvolvimento da criança e sua familiaridade com o mundo da leitura.

O estudo dessa temática justifica-se pelo lugar de ocupação da literatura infantil no desenvolvimento humano, envolvendo aspectos subjetivos culturais, seja de natureza cognitiva ou sociointerativa, além de outras construções identitárias na primeira infância. Esse desenvolvimento dá-se amparado nas experiências de leitura, nas rodas de histórias, nos momentos de exploração e de intervenções direcionadas, potencializando assim, a cultura leitora nas crianças.

Nesse sentido, este trabalho observa as contribuições da literatura infantil como um mecanismo estratégico de introdução do letramento já

Reflexões Docentes sobre o Saber-Fazer na Educação Básica
DOI: 10.47573/aya.5379.2.387.9



na primeira infância, buscando apresentar uma reflexão pautada no letramento literário enquanto possibilitador de conhecimentos do mundo letrado, capaz de impactar no desenvolvimento social e cultural do ser humano.

Para tanto, a abordagem metodológica desta pesquisa viabilizou-se por meio da investigação qualitativa em razão da complexidade do fenômeno analisado. Procuramos desenvolver uma revisão bibliográfica incluindo diversos autores que discorrem sobre a temática do letramento e da literatura infantil.

O processo investigativo e seus resultados foram estruturados transpondo o objetivo que norteará o percurso desta pesquisa. O arcabouço teórico abordará a Educação Infantil por entendermos que essa etapa da vida é de grande importância para o pleno desenvolvimento humano, sendo nesse período que se dá o primeiro contato direto das crianças com a escola e com o mundo da leitura, estabelecendo, dessa forma, um diálogo profícuo com as narrativas literárias, a fim de potencializar as experiências de socialização educacional por meio da convivência e da interação com diversos sujeitos sociais, incluindo colegas e professores e demais profissionais da escola. A penúltima seção deste trabalho detalha o percurso metodológico aplicado à pesquisa e, por fim, apresentamos a subseção dos resultados e discussões acerca da temática.

ANTECEDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, nas comunidades primitivas, as crianças aprendiam com os mais experientes na informalidade, acompanhando de perto os afazeres diários e participando da rotina, fosse ela doméstica ou nos trabalhos sociais coletivos. Com o avanço do desenvolvimento humano, surgiram as primeiras instituições de acolhimento no século XIX, a fim de receber crianças abandonadas, órfãs e famintas. Muitas vezes, de acordo com Ariès (1978), essas instituições de acolhimento eram de cunho assistencialista e religioso, desconectadas do viés educacional.

O conceito que se tinha de criança no século XIX é bem diferente do que temos nos dias atuais. Ao refletirmos sobre a infância e a educação, percebemos diversas transformações com o passar do tempo. A infância compreende o período em que a criança nasce, cresce e se desenvolve com as descobertas do mundo que a cerca. É válido ressaltar que, antigamente, não existia uma compreensão sobre o ser criança como um indivíduo, que enfrentaria fases da vida diferentes e complexas. Dessa forma, como vimos em Ariès (1978), não existia o entendimento de infância que hoje temos, portanto não se fazia diferenciação entre a criança e o adulto, ambos eram tratados igualmente e preparados para enfrentar a vida adulta.

De acordo com Mendonça (2013), a educação pública começou no Brasil apenas no início do século XX, e a escola atravessou diversas fases e transformações. No que diz respeito à pré-escola, percebe-se que ela não tinha caráter formal e não havia profissionais qualificados para o exercício da docência. O trabalho era muitas vezes realizado por voluntários, que nem sempre davam sequência ao ensino.

A partir da década de 1980, pressionados pelos movimentos sociais e feministas, a educação de crianças passou a ser exigida como um dever do Estado para a sociedade. Posteriormente, homologada a Constituição Federal de 1988, estabeleceram-se creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. A Constituição, em seu Artigo 205, assegura:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Constituição favoreceu o fortalecimento e um ganho expressivo na conquista de direitos, sobretudo, com a perspectiva de futuro para as crianças, algo que foi ampliado e consolidado com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990, criado em 13 de julho de 1990. Ainda na década de 1990, tendo por base os avanços dos direitos sociais oportunizados pela Constituição de 1988, deu-se a discussão da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Embora tenha sido uma lei de caráter negociado, em perspectiva geral, sinalizou no artigo 29 a Educação Infantil com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças nos diversos aspectos: físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Essa conquista se deu às custas de muita luta. No passado, a educação infantil tinha apenas um cunho assistencialista, com ênfase no “cuidar”. Ao longo da história, as leis foram incorporando a formação integral até ser incluída no nível da educação básica, por meio das creches e pré-escolas, como base inicial do processo educacional.

Dentre os documentos oficiais da legislação vigente, o último destaque recai sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Seu texto vincula a Educação Infantil à concepção de educar e cuidar, como algo indissociável do processo educativo (Brasil, 2017).

Além da preocupação com a responsabilidade do cuidar, a BNCC destaca outro aspecto relevante, que diz respeito aos conhecimentos prévios das crianças, ou seja, leva em consideração o contexto social e as aprendizagens adquiridas, colocando a Educação Infantil como uma extensão da educação familiar.

A criança, como sujeito histórico de direitos, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura nos espaços como laboratório de aprendizagens (Ceppi; Zini, 2013).

A concepção de criança integrada aos espaços de aprendizagens como laboratórios formativos deve ter como eixos estruturantes para a Educação Infantil as interações, relações e brincadeiras iniciadas no seio familiar.

Nessa perspectiva, têm se formulado os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Diante do exposto, o ensino infantil não pode pautar suas práticas pedagógicas em um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo; ao contrário disso, ele impõe a

necessidade de imprimir a intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas realizadas na infância.

Entende-se que “[...] na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira” (Brasil, 2017, p. 40). Ela estrutura-se em cinco campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que contemplam as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, relacionando-os aos conhecimentos que fazem parte da sociedade.

Esses campos de experiências, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), baseiam-se na relação entre os saberes e os conhecimentos fundamentais a serem apropriados pelas crianças, associados a suas experiências. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No entanto, o enfoque acontece no campo de experiência com a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação.

Pautando-nos nas definições do campo de experiência, conforme a BNCC (Brasil, 2017), percebemos o quanto é pertinente a intervenção do educador como mediador no processo de ampliação dos conhecimentos de mundo e a literatura infantil como ferramenta essencial para o desenvolvimento do gosto pela leitura. O estímulo à imaginação aciona a imaginação e, conseqüentemente, a ampliação do conhecimento crítico de mundo por meio de inúmeras histórias, contos, poemas, fábulas, cordéis, entre outros gêneros literários.

O contato direto das crianças com os diferentes gêneros literários possibilita a elaboração de hipóteses de escrita, leitura das imagens e ilustrações, posteriormente as escritas espontâneas (rabiscos e garatujas) e mais adiante a compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Outro documento oficial relativo ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil consiste nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do estado do Ceará (2011), que traz a criança novamente para o centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos que se desenvolve principalmente nas interações, relações e práticas cotidianas.

O documento OCEI destaca que a criança amplia gradativamente sua curiosidade e inquietação à medida que é motivada. Orientações, materiais, espaços e tempos promovem a vivência saudável e a vivência de situações diversas e favorecem aprendizagem por meio das explicações e significados, como será discutido mais adiante.

LITERATURA INFANTIL: UM RECORTE ÀS NARRATIVAS LITERÁRIAS

Nesta pesquisa nos esforçamos para trazer uma abordagem conceitual de natureza teórica acerca da Educação Infantil. Primeiramente, definimos literatura infantil, a partir do trabalho intitulado “O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão” (Paço, 2009).

Paço (2009) apresenta a literatura infantil como meio capaz de levar a criança à descoberta do mundo, em que “sonhos e realidade se incorporam” e fazem a realidade e

fantasia estejam intimamente ligadas, oportunizando à “criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim” (Paço, 2009, p. 12).

A autora traz uma definição mais aprofundada sobre a literatura infantil, em que discorre que esta é arte, fenômeno de criatividade, que tem o poder de representar o mundo por meio da palavra. A literatura infantil nos transporta para uma dimensão capaz de fundir o imaginário e o real, onde a fantasia é protagonista e o mundo mágico ganha destaque criativo.

Na literatura infantil encontramos um caminho possível para o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos, sendo que isso acontece de forma natural, prazerosa e significativa. Dessa forma, torna-se claro que o trabalho com a literatura infantil resulta na construção de futuros leitores e escritores competentes, capazes de compreender o que não está escrito, dar sentido às ilustrações, transformar o texto ouvido em narrativas únicas, pessoais e coletivas. Desse modo, as crianças aprendem que a história pode ter vários sentidos e significados. Sabendo que a literatura infantil teve sua origem há bastante tempo, a autora nos esclarece que:

No caminho percorrido, à procura de uma literatura adequada para a infância e juventude, pode-se observar duas tendências próximas daquelas que já influenciavam a leitura das crianças: dos clássicos, fizeram-se adaptações e do folclore, nasceu os contos de fada, até então quase nunca voltados especificamente para a criança (Paço, 2009, p. 13).

Na sua origem, a literatura infantil estava vinculada à diversão ou ao aprendizado das crianças, e seu conteúdo deveria ser adequado ao nível de compreensão e interesse do público infantil. “Os primeiros textos infantis resultaram de adaptações ou da minimização de textos escritos para adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima do que eles consideravam possível para a compreensão infantil” (Paço, 2009, p. 13).

O surgimento da literatura infantil está diretamente vinculado ao surgimento dos contos de fadas, que tem o francês Charles Perrault (1628-1703) como principal impulsionador. Perrault compilou diversas edições de narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes com a finalidade de entreter a elite da corte francesa. Ele publicou diversos textos sobre a variação dos contos populares ou fábulas, os contos de fadas, transmitidos oralmente, que atribuíam valores culturais de geração para geração, em que o herói ou heroína tinha de enfrentar grandes obstáculos antes de vencer o mal. Suas histórias buscavam retratar a sociedade da época, tendo como maior inspiração o folclore. Destacam-se de sua obra os clássicos, como Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, O Gato de Botas, Cinderela e O Pequeno Polegar.

Outros grandes colecionadores de histórias folclóricas que estão diretamente ligados à gênese da literatura infantil são os irmãos Grimm. Nascidos em 1785 e 1786, respectivamente, no Condado de Hesse-Kassel, os irmãos Grimm tiveram suas obras (contos) publicadas e adaptadas inúmeras vezes. São também precursores da literatura infantil e influenciadores dos leitores iniciantes, proporcionando o contato das crianças com experiências no fantástico mundo imaginário.

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Entendendo que o conceito de infância vai se construindo e se modificando ao longo do tempo, por ser uma construção social e cultural, o papel da infância, ou seja, o desenvolvimento da criança vai ganhando diferentes significados sociais em conformidade com as mudanças culturais, políticas e sociais deixadas ou compartilhadas pela humanidade (Baptista; Noronha; Cruz, 2013).

Faz-se necessário compreender que a especificidade infantil é emanada das culturas e faz parte das representações sociais, crenças e valores de um sistema social já estabelecido. As crianças utilizam-se da inter-relação com outras culturas e símbolos, podendo atribuir diferentes significados a partir dessas interações, construindo aprendizagens para si mesmas e para a sociedade.

No estudo acerca do letramento literário na primeira infância, os autores relatam que “há um esforço por parte das crianças para interagir com o mundo e com as ferramentas próprias deste mundo” (Baptista; Noronha; Cruz, 2013, p. 12). Se levarmos em conta o processo de adaptação das crianças no ambiente escolar, encontramos sentido nessa afirmação, pois esse esforço se configura desde a chegada à escola, que é diferente do ambiente familiar, bem como a rotina (com regras de convivência, horários a cumprir, convívio com outros atores sociais) e os primeiros contatos com o universo letrado.

Um dos aspectos fundamentais trabalhados na escola é apropriação da leitura e da escrita, sistemas que fazem parte do mundo adulto. Isso fica mais claro a partir das considerações a seguir:

O sistema de escrita, a priori percebido como parte integrante do universo adulto, deve, pois, ser considerado como um objeto do conhecimento humano que exerce forte influência sobre a cultura infantil e é por ela influenciado. Desde o momento em que nascem as crianças já são sujeitos neste mundo e, como tal, desenvolvem capacidades que lhes ajudam a descrevê-lo, compreendê-lo e com ele interagir. A aprendizagem da língua escrita é um desses conhecimentos que muito precocemente invade o território das crianças e lhes desperta a atenção (Baptista; Noronha; Cruz, 2013, p. 13).

O sistema de escrita, entendido como um bem cultural e universal, deve ser ofertado como um direito fundamental com o qual as crianças devem interagir e apropriar-se para que, dessa forma, elas estejam incluídas socialmente. Para garantir a interação no cotidiano infantil, a linguagem escrita deve ser “trabalhada por meio de estratégias capazes de respeitar as características da infância. Tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com aspectos característicos do universo infantil”. Sendo essas estratégias “a forma lúdica de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta” (Baptista; Noronha; Cruz, 2013, p. 14). Todas essas estratégias vão facilitar a espontaneidade da imaginação e da criatividade e favorecer as crianças a crer naquilo que se fantasia.

Portanto, é primordial que na Educação Infantil seja iniciado o trabalho sistemático de letramento literário, e não somente assegurar materiais, espaços de leitura, rodas de histórias ou dramatizações com as crianças; faz-se necessário também proporcionar outros meios criativos. O trabalho precisa ser intencionado, pensado e executado visando à intencionalidade de envolvimento máximo das crianças.

Deve-se assegurar às crianças as oportunidades de participação nas narrativas literárias. Assim, as crianças iniciarão o processo de letramento à sua maneira por meio da leitura, das gravuras, das histórias, ouvindo também o professor narrar a história, reproduzindo depois a contação para a criação. Ler vai muito além da decodificação, é dar sentido ao que está sendo lido (abordado), é reconstruir a história a partir das suas vivências e aprendizados. Os infantes têm esse viés bem afluído e usam a imaginação e criatividade para interpretar as narrativas, transformando-as em novas histórias tão encantadoras quanto as histórias originais.

O PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia aplicada para a realização deste estudo teve como base uma revisão bibliográfica de autores que discorrem sobre o letramento literário e as práticas de narrativas literárias na Educação Infantil. Apoiamo-nos também em alguns documentos regulatórios que visam garantir os direitos educacionais a essa etapa de ensino, como: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do estado do Ceará (2011) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Para uma melhor compreensão do tema, estruturamos no referencial teórico um diálogo possível com as narrativas literárias na primeira infância, estruturado em três subtópicos conforme segue: o conceito de letramento literário – definição; literatura infantil: um recorte às narrativas literárias; e o letramento literário na primeira infância.

A formulação deste trabalho se viabilizou a partir de inúmeras leituras e autores que dialogam a respeito do tema pesquisado, tendo como destaques Soares (2003), com o estudo *Letramento: um tema em três gêneros*, Kleiman (2005), com os estudos *O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* e *Linguagem e letramento em foco – linguagem nas séries iniciais*, e a autora Paço (2009), com o estudo *O Encanto da Literatura Infantil no Cemei Carmem Montes Paixão*. Também analisamos outras pesquisas em livros, sites, artigos e dissertações, complementando o aspecto teórico do trabalho.

O estudo concentrou esforços em analisar e refletir as respectivas bibliografias desses autores por discorrerem sobre o letramento e o seu papel na Educação Infantil e por trazer possibilidades inclusivas das narrativas literárias.

O caminho escolhido para o desenvolvimento do estudo pautou-se no método de revisão bibliográfica. “Na qualidade de método de produção de conhecimento, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo uso de fontes com dados analisados e publicados, ou seja, recorre à literatura produzida a respeito de determinado tema” (Therrien *et al.*, 2011, p. 29). Compreendemos que toda pesquisa bibliográfica tem em sua origem um tema, assunto ou conteúdo que desperta o interesse do pesquisador.

Quando nos familiarizamos com os processos de análise teórica por meio das leituras, as fontes reconhecidas no assunto facilitam a utilização das informações pelo

método escolhido, assim como a sistematização da abordagem bibliográfica. Dialogamos então com os autores e referências da temática de pesquisa de forma articulada com outros autores, a fim de promover a reflexão acerca do estudo em pauta.

A trajetória metodológica escolhida apoiou-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, em razão de a análise sinalizar a diferentes perspectivas e também pela subjetividade das reflexões teóricas a respeito da pesquisa como parte indispensável ao processo de produção do conhecimento nos resultados e discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO À PRIMEIRA INFÂNCIA

Neste tópico, organizamos a análise sobre as possíveis contribuições do letramento literário para a primeira infância, evidenciando, nesta reflexão, o papel da Educação Infantil e sua relação com as experiências literárias das crianças. Diante do diálogo com os teóricos da literatura de referência sobre a Educação Infantil e, principalmente, a reflexão sobre o tema envolvendo as narrativas literárias como potencializadoras do letramento primeira infância, compreendemos que, de forma geral, esse trabalho proporciona à família, aos professores e à criança um ambiente de desenvolvimento da linguagem e das relações sociais na identidade infantil.

Considerando essa perspectiva, cabe aproximar neste estudo a reflexão sobre a prática de aquisição da linguagem pela criança, entendendo que o seu desenvolvimento se inicia desde o espaço familiar, através das primeiras relações e interações que estabelece com seus pares, vindo a ampliá-las quando adentra no espaço escolar.

No que diz respeito ao papel da linguagem no desenvolvimento da criança e à forma como a escola conduz suas práticas educativas em favor do aspecto da integralidade da criança, a autora nos explica que:

É através da linguagem, que a criança se comunica e se insere no meio social, podendo assim expressar seus sentimentos e manifestar seus desejos. O trabalho com a linguagem é fundamental na educação infantil porque é através dele que as crianças amadurecem seus pensamentos. Neste trabalho vão sendo ampliadas as capacidades de comunicação e expressão e conseqüentemente a inserção no mundo letrado (Paço, 2009, p. 34).

Com base nesse entendimento, observamos que a autora reafirma a importância da linguagem no processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que ela é o principal meio para o processo dialógico de interação entre os indivíduos. Os bebês, por exemplo, com sua linguagem própria, desde muito cedo conseguem orientar seus pais sobre suas necessidades, e, quando são analisadas essas experiências na literatura infantil, encontramos aspectos capazes de acionar a experimentação a partir da oralidade e da leitura mediada. Quando a criança escuta histórias desde pequena, ela adquire o gosto por essa atividade, compactua emoção e imaginação e aprende a lidar com medos e fantasias. Assim, é possível considerar que o desenvolvimento da linguagem no indivíduo se realiza no decorrer da vida. A esse respeito, a autora reitera que:

A linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de educação infantil à medida que todos que dela participam: crianças e adultos, falam, se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias. Sendo a linguagem, o principal veículo de comunicação na educação infantil, ela precisa estar presente cotidianamente na vida da criança. A maneira como as diversas instituições vão trabalhar essa linguagem é própria de cada uma, e a maioria tem maneiras diferentes de ensinar, de acordo com seus critérios, culturas e valores (Paço, 2009, p. 35).

Compreendemos, a partir dessa ideia, que é importante considerar o movimento cotidiano em que a linguagem oral se faz presente nas relações escolares e o quanto ela precisa ser explorada em diferentes situações pedagógicas. Como exemplo, a roda de conversa para a contação de histórias, “[...] onde as crianças falam do seu cotidiano e expressam seus desejos somente quando são perguntadas e as respostas têm que ser emitidas em coro” (Paço, 2009, p. 36). Mas, para a autora, “a roda só é eficaz quando a criança pode se expressar livremente e não ser chamada só nos momentos em que o adulto quer lhe ouvir”.

Dessa maneira, entendemos que o real significado é quando a linguagem deixa de ser centralizada no adulto e passa a ser direcionada à criança e seu universo. Podemos assim considerar que, nessas rodas, elas experimentam dinâmicas diversas, como trazer vivências de seu cotidiano, aproximam relações entre as histórias que escutam e suas vivências, aprimoram e ampliam o seu imaginário.

Outra dimensão a ser considerada nesse campo de reflexão é o papel do educador como mediador no processo de aquisição da linguagem pela criança, por exemplo, na roda de conversa e na roda de histórias. Observamos que essas oportunidades podem aproximar vivências das crianças em seus diferentes espaços de convívio (cotidiano familiar e social) ao narrar contos, fábulas, histórias de aventuras, enriquecendo a própria linguagem. É na roda de histórias que se trabalham as narrativas da literatura infantil em que as crianças conseguem viajar na imaginação e desenvolver-se; esse trabalho com a literatura desempenha um importante papel, o de favorecer aprendizagens e compreensão de valores morais, sociais e culturais.

Assim, pontua-se que o processo de comunicação da criança acontece e é intensificado quando se oportuniza a participar dessas experiências educativas de evocação de sua fala, em que ela encontra acessos para desenvolver e aperfeiçoar sua maneira de se expressar, de participar e de ouvir o outro e a si mesma, percebendo-se parte de um determinado grupo.

Entende-se que cada criança tem seu próprio ritmo, o que significa dizer que a conquista de suas capacidades linguísticas é adquirida em tempos diferenciados. Nesse sentido, o aprimoramento da linguagem oral, a expansão de seu vocabulário e a capacidade de produzir frases dependem da participação contínua das crianças como protagonistas em situações e oportunidade para que elas se expressem verbalmente.

O conceito de letramento, neste estudo, apoiou-se em outros autores, mas, sobretudo, nas pesquisas de Magda Soares (2003). Soares (2003), ao definir o conceito de letramento, descarta o verbo “letrar” encontrado comumente nos dicionários de língua portuguesa. De acordo com a autora, em primeiro lugar, dicionário não acompanha o ritmo de atualização. No *Aurélio*, por exemplo, o verbo “letrar” não aparece conceituado de forma

contextualizada; em segundo lugar, o *Dicionário contemporâneo de Língua Portuguesa*, disponível há mais de um século, traz o verbete “letramento” como palavra “ant.” isto é, “antiga e antiquada”, definição bem distante do significado que é hoje designado.

Portanto, Soares (2003), em seu estudo, não se apoiou nas versões contidas nos dicionários de língua portuguesa, buscando, portanto, uma definição estrangeira, advinda do inglês, da palavra *literacy*.

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster’s Dictionary*, *literacy* tem acepção de ‘the condition of being literate’, a condição de ser literate. [...] Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social que ela seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (Soares, 2003, p. 17).

Além de conceituar letramento, Soares (2003), em sua obra, explicita a diferenciação entre os termos “letramento” e “alfabetização”, o que para nossa pesquisa é extremamente importante, pois nosso público-alvo são crianças pequenas, ainda não alfabetizadas. Essas crianças já iniciaram o processo escolar na Educação Infantil, têm contato direto com os livros, folheando-os e observando suas ilustrações, são incentivadas a escrever à sua maneira, através da escrita espontânea, de desenhos, garatujas, letras e demais habilidades de que eles disponham, ouvem as histórias contadas pelos professores e estão rodeadas de materiais escritos (cartazes de rotina, alfabeto, números, calendário).

Dessa maneira, elas estão envolvidas no uso e função do mundo letrado, ou seja, elas são letradas, mas ainda não concluíram o seu processo de alfabetização. Todas as práticas acima citadas, ouvir histórias, acesso a materiais escritos, incentivo dos professores a ler à sua maneira, trabalhar sua imaginação e experimentar completamente esses incentivos, são práticas correlacionadas ao letramento.

No conceito de letramento, Soares (2003) aborda exemplos diferenciando a relação entre letramento e alfabetização. Isso se aplica ao universo infantil, pois, partindo dessa premissa, as crianças são seres letrados, elas exercem e participam do uso e da funcionalidade da língua, seja ela falada ou escrita. Elas escutam e narram histórias, recontam, reelaboram à sua maneira, dão vida à imaginação e produzem linguagens carregadas de criatividade. Soares (2003) continua sua abordagem trazendo e fazendo referência às crianças que estão iniciando seu processo de escolaridade, o que é fundamental e relevante para a pesquisa em comento:

[...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma **letrada** (Soares, 2003, p. 24, grifo do autor).

A criança, como destacou Soares (2003), não está com o processo de alfabetização consolidado, mas está rodeada de materiais escritos, já participa de processos de leitura e escrita mediadas por um adulto, podendo experimentar as diferentes linguagens, no mundo do letramento.

Nesse campo de discussões, é notório que o trabalho com a literatura infantil, ou seja, trabalhar com histórias, contos de fadas, fábulas e todos os acervos que estimulem a interação, o imaginário e a percepção das crianças quanto a leitura e escrita, tem papel fundamental no processo de construção do letramento pela criança. O letramento como está posto vai muito além da decodificação da escrita, é, antes de tudo, interpretar, dar sentido às histórias, entendê-las por meio das ilustrações, mas acima de tudo ser capaz de interpretar e criar.

Em outra contribuição a respeito do letramento na primeira infância, Kleiman (2004) define-o como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos” (Kleiman, 2004, p. 19). Para tanto, destaca que a definição de letramento vai além do uso da leitura e escrita propriamente dita, trata-se de um conjunto de práticas sociais que o sujeito inicia antes mesmo do processo de escolarização formal na escola.

Em Cosson (2015), encontramos algumas considerações extremamente relevantes para reforçar a amplitude do conceito de letramento na primeira infância. Ele elucida que:

[...] Aqui o letramento é menos uma prática social de escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente, e o literário deixa de ser colocado apenas como um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos (Cosson, 2015, p. 182).

Aqui, observamos que o autor continua referindo-se à concepção de letramento literário como uma “[...] apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo”, considerando ainda a literatura como “[...] a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem” (Cosson, 2015, p. 182).

Essa concepção de letramento literário apresentada por Cosson (2015) reforça o entendimento de que, já na Educação Infantil, é necessária a imersão das crianças no mundo literário (narrativas) para que possam experimentar a “interação verbal” e também o “reconhecimento do outro”, assim como as demais possibilidades desenvolvidas no ambiente escolar. As diversas possibilidades de se trabalhar com a literatura infantil vão desde o ato de adquirir vocabulários, imitar frases como “era uma vez”, ler imagens, criar suas próprias histórias, representar as histórias que escutam, criar narrativas próprias, dramatizar, realizar atividades artísticas, entre outras. As narrativas literárias, como expusemos, são um possível caminho para a criança desenvolver seus aspectos letrados e também as suas percepções acerca de mundo, das emoções, dos sentimentos e da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos e abordagens trabalhados neste artigo, podemos destacar que esta pesquisa teve como finalidade analisar contribuições da literatura infantil como um mecanismo estratégico para introduzir o letramento já na primeira infância. Assim, fez-se necessária uma reflexão pautada no letramento literário enquanto possibilitador de

conhecimentos do mundo letrado, capaz de impactar no desenvolvimento social e cultural das crianças na primeira infância.

Faz-se necessário ressaltar a Educação Infantil como um importante ambiente possibilitador das experiências e experimentações das crianças na primeira infância. Os documentos regulatórios sobre esta etapa de ensino entendem e consideram a criança como sujeito histórico de direitos, nas interações, relações e práticas cotidianas, embora saibamos que as condições de trabalho nem sempre são favoráveis à vivência das crianças. Concluimos que toda criança constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e atribui sentidos às coisas, à natureza e à sociedade, produzindo cultura.

O estudo permitiu refletir sobre a perspectiva de diversos autores acerca da temática letramento articulado a literatura infantil, bem como a relevância educacional, social e política do assunto.

Entendemos que as narrativas literárias são caminhos possíveis para a criança desenvolver seus aspectos letrados e também suas percepções acerca de mundo, das emoções, dos sentimentos e da cultura. Destacamos o quanto é essencial as crianças terem contato direto com os livros de literatura infantil, possibilitando folheá-los, observar suas ilustrações e criar novos rumos para as histórias. Destacamos também o incentivo à escrita à sua maneira, através da escrita espontânea, desenhos, garatujas, letras e demais habilidades, pois elas avançam no processo da escrita e da compreensão leitora. Afinal, as crianças já estão envolvidas no uso e função do mundo letrado, ou seja, elas são letradas.

Concluimos, portanto, ser primordial que na Educação Infantil seja iniciado o trabalho sistemático de letramento literário, e não somente no sentido de assegurar os materiais, os espaços de leitura e as rodas de histórias. Faz-se necessário, mais do que proporcionar disponibilizar os meios estimuladores da criatividade. Para tanto, o trabalho precisa ser intencional, planejado e executado visando ao alcance máximo das aprendizagens. A reflexão evidenciou que a prática do letramento literário e suas narrativas impacta diretamente no desenvolvimento da criança, bem como na sua familiaridade com o mundo da leitura.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAPTISTA, Mônica; NORONHA, Amanda; CRUZ Priscila. Letramento Literário na Primeira Infância. **Anais do CENA**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero. **Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Campinas: CEFIEL/ IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero. Introdução: **O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela del Carmen Bustos Romero (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LIMA, Tânia; LIMA, Sânia; OLIVEIRA, Diana. **Letramento Literário na Primeira Infância: o espaço escolar e familiar como formadores da criança leitora**. In: LIMA, Carlos Rochester Ferreira de (Org.). Reflexões sobre a língua materna: alfabetização, letramento e ensino de português. Mossoró/RN: Queima Bucha, 2020.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Org.). **Pesquisa Científica para Iniciantes**: Caminhando no Labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

PAÇO, Glaucia. **O Encanto da Literatura Infantil no Cemei Carmem Montes Paixão**. 2009. Trabalho Final de Curso (Especialização “Desafios do Trabalho Cotidiano: A Educação Das Crianças De 0 A 10 Anos”) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009.

SEIXAS, Keila; ALVARENGA, Mayara; COELHO, Flávia. **Letramento Literário na Educação Infantil**: Práticas de Contação de História no Contexto do Pibid. (Programa Institucional de Iniciação à Docência), projeto do Governo Federal, em parceria com a Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE.

SILVA, Kenia. Letramento Literário e Práticas Estratégicas de Leitura na Primeira Infância. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez. 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

Psicomotricidade e Intervenção Pedagógica: Contribuições da Educação Física para a Educação Infantil

Lucas Alves Moreira Felix
Alison Nascimento Farias
Felipe Cavalcante Brasileiro

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), na perspectiva de disciplina escolar, passou por diversas mudanças, incluindo condutas diferentes e agregando contribuições no que diz respeito à formação humana e social em sua prática, de modo que tal disciplina passou a acontecer consciente de seu papel crítico na sociedade. Podemos perceber isso ao fazermos um resgate histórico de como as aulas eram ministradas, por meio das antigas aulas de ginástica – de cunho higienista, em que se buscava a execução dos movimentos com excelência – e pelas aulas que excluía aqueles que não demonstravam aptidão física, bem como por todas as ocasiões em que se priorizou a simples repetição das atividades.

No decorrer das mudanças advindas principalmente da implementação das abordagens críticas, a disciplina, então, passou a apresentar características mais formativas, baseadas nas descobertas de diversas áreas científicas, que hoje compõem o que chamamos de Cultura Corporal de Movimento, conteúdo da EF enquanto disciplina escolar (Daolio, 2004). Desse modo, o movimento e as práticas corporais passaram a ser vistos sob uma ótica diferente, agora como integradores ao conhecimento, diretamente ligados ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, suas contribuições perpassam apenas o aspecto físico ou motor, como é comumente associado.

Além das responsabilidades pedagógicas atribuídas não somente à educação física, se pensarmos no fato de que outras disciplinas também a possuem, obviamente adaptando cada uma sua área do conhecimento, a disciplina de EF, por meio de seu conteúdo específico, expressada nos componentes curriculares educacionais, agrega de modo significativo e relevante em todas as etapas de aprendizagem.

Nesse sentido, aponta-se neste capítulo, de modo especial, a importância da EF nas primeiras etapas de formação e de que forma esse ensino auxilia nos processos do desenvolvimento humano, uma vez que a psicomotricidade é uma área do conhecimento, cientificamente



fundamentada, que contribui significativamente para o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, social, afetivo e motor.

Acerca disso, é importante destacar o surgimento da psicomotricidade no âmbito pedagógico, pois este acontece devido ao movimento renovador da educação. Em um contexto após o golpe militar e após a promulgação da Constituição de 1988, em que a educação passou a ser de cunho progressista, as teorias pedagógicas da Educação Física sofrem renovações e acompanham as novas inclinações da sociedade.

Dessa forma, é após a década de 1980, em que a EF desvincilhava-se do aspecto esportivista, ao fim do período militar (Costa Neto; Mota, 2009), que surgem as abordagens pedagógicas que rompem o tradicionalismo e buscam um posicionamento de formação integral, crítica, contextualizada e cidadã voltada ao desenvolvimento e evolução das mais variadas habilidades e potencialidades, e não apenas ao corpo ou mercado de trabalho.

Infere-se que, de modo recorrente, mesmo diante de todo esse conhecimento disponível acerca dos métodos de ensino, na disposição das aulas acontecem diversos momentos cerceadores das expressões corporais, até mesmo as mais espontâneas. Os professores que lidam com crianças na faixa etária da Educação Infantil precisam ter profundidade no campo da psicologia da aprendizagem, já que lidam diretamente com educação e desenvolvimento de crianças, para assim ter maior autonomia e atuar de forma a contribuir ainda mais com o aperfeiçoamento da cognição e do repertório motor. Nesse sentido, os docentes convergiram para o alinhamento de proposição dos marcos normativos e legais da Educação Infantil, cujos documentos oficiais (Referencial Curricular para Educação Infantil; LDB; recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC) apontam para a valorização do corpo, do movimento e do brincar da criança nesse segmento de ensino, como formadores da cultura e cidadania do indivíduo.

Além disso, essa ciência colabora para uma atuação docente mais pautada em estratégias positivas, utilizando-se de estímulos e metodologias inovadoras e tendo como base os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. Ademais, muitas foram as pesquisas realizadas desde o século passado, relacionando o desenvolvimento motor e o cognitivo, fato que acarretou um acervo importante sobre o tema e que o transformou em área específica de conhecimento, formação e atuação (Aquino *et al.*, 2012).

Entretanto, o uso do termo “Psicomotricidade”, atribuído enquanto área científica, só aconteceu em 1870, devido à necessidade de explicações e estudos sobre diversos fenômenos clínicos, percebidos em relação aos diferentes níveis de desenvolvimento, que eram e são observáveis (Kamila *et al.*, 2010; Oliveira; Souza, 2013).

Segundo Oliveira e Souza (2013), a Psicomotricidade pode ser entendida como uma ciência que estuda o homem através da observação de seus movimentos e de que forma o corpo se relaciona com o meio, sob a ótica externa e interna daquilo que acontece. A partir disso, estudos relacionados à área foram cada vez mais se aprofundando e se especificando, de tal maneira que atualmente é uma disciplina e área de formação autônoma.

Para Haetinger e Arantes (2009), o pleno desenvolvimento corporal e motor estão interligados. Então, a Psicomotricidade, ao integrar o estudo do movimento, passou a contemplar também, como objeto de estudo, os aspectos psíquicos e sociais do ser

humano. Nesse sentido, a Psicomotricidade surge também como uma ferramenta que vem contribuindo, por meio de suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, com estratégias ou maneiras que podem mensurar e melhorar o desenvolvimento infantil por meio do movimento. Da mesma forma, orienta como este pode ser melhorado, contribuindo também para a aquisição do saber, relacionando o movimento e as interações entre os indivíduos, atribuindo sentido ao conhecimento.

Dito isso, é importante refletirmos acerca do papel da Psicomotricidade na Educação Infantil (EI) e se os conhecimentos adquiridos por meio dessa área de estudo são incluídos de algum modo nas vivências escolares, tendo em vista que a Psicomotricidade apresenta grande relevância no que diz respeito ao desenvolvimento. Em outras palavras, como afirmam Haetinger e Arantes (2009, p. 41), “Nos primeiros anos de vida, é ainda mais importante, pois nessa fase da vida podemos perceber desvios nas capacidades motoras da criança e evitar futuras dificuldades de aprendizagem”.

Para isso, é importante identificarmos de que modo essa área do conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Portanto, as perguntas que norteiam esta pesquisa indagam: qual a importância da Psicomotricidade para a Educação Física? Acredita-se que seja importante para os profissionais de Educação Física reconhecer e buscar o seu espaço na educação, para além dos segmentos já conquistados. Do mesmo modo, é importante reconhecer a Educação Física como um componente curricular escolar, presente como disciplina, que tende, enquanto área do conhecimento, a promover o pleno avanço nos mais variados aspectos, interagindo entre os elementos cognitivos e motores, auxiliando também na construção de um intelecto vinculado ao emocional e ao social, considerando os aspectos culturais, visando ao desenvolvimento de forma integral.

Nesse viés, para melhor estudarmos o tema, traçamos o seguinte objetivo geral: mapear e discutir a importância da Psicomotricidade relacionada ao contexto escolar infantil, na perspectiva da atuação do professor de Educação Física. Para isso, de forma mais específica, objetivamos também: compreender a relação da Educação Física com a Psicomotricidade na prática docente; e apontar as principais contribuições da Psicomotricidade para a Educação Física.

As seções a seguir irão apresentar no referencial teórico as principais teorias do desenvolvimento infantil, com base na Psicomotricidade; discutir a prática pedagógica do profissional de Educação Física na educação; relacionar as teorias do desenvolvimento infantil com a prática pedagógica; bem como tratarão, de forma metodológica, os caminhos percorridos durante a pesquisa e os resultados do mapeamento da revisão integrativa.

CAMINHO METODOLÓGICO

Este estudo é de abordagem qualitativa na modalidade de revisão. Quanto aos procedimentos técnicos, classificamos a pesquisa como de cunho bibliográfico, pois esta engloba uma fonte interminável de dados e informações sobre determinado assunto, conforme aponta Gil (2007). Desse modo, foram utilizadas fontes eletrônicas de dados científicos para elencar os materiais que construíram o trabalho. As bases científicas pesquisadas foram a SciELO, o portal de periódicos da CAPES e o Google Scholar. Os termos utilizados na pesquisa foram: Educação infantil, Psicomotricidade e Educação física.

A busca de dados aconteceu no período final do ano de 2020, nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Foram selecionados 16 artigos, sendo incluídas apenas publicações com o recorte temporal do ano de 2014 às mais atuais, visto o marco de mudanças curriculares significativas – devido às novas diretrizes para os cursos superiores – e o enorme quantitativo de arquivos encontrados. A pesquisa foi realizada utilizando os termos destacados de forma conjunta, por meio do booleano “and”, que resultou em um grande quantitativo de arquivos. Contudo, compuseram a pesquisa apenas aqueles trabalhos que apresentavam o uso específico dos termos “Psicomotricidade” ou “Educação Física”, ou ainda que, de algum modo, apresentassem algum elemento de proximidade com o tema.

Os dados foram discutidos à luz da análise de conteúdo, que busca compreender da melhor forma os significados das informações obtidas e tende a facilitar o entendimento de maneira sistematizada, seja pela elaboração de categorias ou pela contagem de termos que se repetem. Assim, os arquivos foram selecionados de acordo com a relevância que o estudo apresentava após a leitura prévia do resumo. Eles foram distribuídos e nomeados por letras em ordem alfabética, de A até I, distribuídas de forma randômica, pois isso foi feito apenas para facilitar a menção destes no decorrer do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico será apresentado o resultado da pesquisa nas plataformas. A seguir, no quadro 1, apresentamos os artigos encontrados após os critérios de seleção e leitura dos resumos.

Quadro 1 - Estudos encontrados no mapeamento.

ID	Título Do Artigo	Autores	Ano
A	A Educação Física na Educação Infantil a partir da ótica de gestores municipais.	Eliane Aparecida Nogueira; Eduard Angelo Bendrath; Andreia Paula Basei.	2018
B	A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil.	Fabiele Muchinski Maneira; Elaine Cristina Gonçalves.	2015
C	Educação Física na Educação Infantil: Uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física.	Evandro Silva Alves; Luciana da Silva Timossi; Simone Marques Lima.	2014
D	As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na Educação Infantil no município de Criciúma, Santa Catarina.	Bruna Carolini De Bona; Diênifer Leal Moraes.	2018
E	Desenvolvimento Infantil, psicomotricidade e Educação Física: um estudo de representações sociais.	Maria de Fátima Vasconcelos; Pedro Humberto Campos.	2018
F	Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar.	Fauston Negreiros; Carolina Machado de Sousa; Francisca Kétsia Lourenço Gomes de Moura.	2018
G	O Brincar e o se-movimentar nas aulas de Educação Física Infantil: realidades e possibilidades.	Aguinaldo Cesar Surdi; Jose Pereira de Mel; Elenor Kunz.	2016
H	O lugar da Educação Física na Educação Infantil, existe?	Vilma Aparecida Pinho; José Tarcísio Grunnvaldt; Kátia Garcia Gelamo.	2016
I	Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da Educação Infantil na Amazônia setentrional.	Idonézia Collodel Benetti, Paulo; Henrique Pinheiro de Barros; Fernanda Ax Wilhelm; Ana Paula da Rosa Deon; João Paulo Roberti Junior.	2018

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Lugar da Educação Física na Educação Infantil

Ao analisarmos os textos encontrados, foi possível identificar questões pertinentes a serem expostas, pois um fato curioso é que, embora os gestores e demais profissionais da educação reconheçam a necessidade do profissional de Educação Física no segmento infantil, poucas são as iniciativas para garantir esse direito. São apontadas questões burocráticas e financeiras como principais empecilhos para se implementar medidas como a exigência de um professor de Educação Física para a Educação Infantil em todas as escolas.

Segundo a LDB, Lei nº 9394/96, em seus artigos 8º e 9º respectivamente, “cabará à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Também cabe a essa instituição “[...] prestar assistência técnica e financeira aos Estados, o Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (Brasil, 1996).

Desse modo, é necessário verificar, junto aos órgãos competentes, a distribuição da renda orçamentária da educação, visando à oferta de um ambiente escolar de qualidade, que possa contribuir para com a formação humana, fazendo valer os direitos já conquistados.

Outra questão apontada seria a falta de estrutura física das escolas para se proporcionar esse tipo de ensino, bem como a escassez de material que atendesse a demanda do número de alunos por turno, conforme apontado no artigo. Contudo, é importante lembrar que, mesmo com a presença dessas questões, acontecem aulas de recreação, que são ministradas por pedagogos.

Sob uma outra perspectiva, existem soluções apontadas para a questão pontuada, que o próprio professor já enfrenta diariamente, bem como a necessidade de adaptação de brinquedos, brincadeiras e materiais, conforme apontado nos artigos A e F. Já no artigo C, os professores relataram ter materiais e espaço necessários para realização das aulas, visto que eles utilizavam os espaços disponíveis na escola, adaptando-se à realidade local e aos materiais disponíveis. Contudo, o próprio autor aponta que apenas uma boa estrutura física não é suficiente, é necessária uma intervenção pedagógica direcionada, a fim de que a criança explore ao máximo as possibilidades ofertadas.

É relatada também a escassez de disponibilidade de profissionais da Educação Física que atuem na área, ainda no artigo A. Na verdade, o que acontece é uma substituição desse profissional por outras atividades compensatórias. Desse modo, podemos perceber que os argumentos levantados não apresentam fortes características para perdurarem, bem como são de ajustes possíveis, certamente com a mobilização de alguns órgãos e instâncias relacionadas à educação, entre outras questões para as quais os próprios professores fazem adaptações e, ainda assim, proporcionam um ambiente de aprendizagem.

Um aspecto preocupante nos dados encontrados diz respeito aos saberes pedagógicos dos docentes da Educação Infantil. Nesse sentido, foi possível perceber certa limitação, no que diz respeito à compreensão dos conceitos sobre desenvolvimento, principalmente no que concerne à Psicomotricidade.

Porém, em quase todos os arquivos lidos e debatido veementemente no artigo I, é enfatizada a necessidade de profissionais capacitados para ministrarem as aulas de EF na Educação Infantil. Nesse caso, atesta-se a importância desse profissional em assumir o seu papel enquanto promotor da disciplina no segmento de ensino supracitado, incluindo a conquista da atuação em uma área bastante dinâmica e rica para sua atuação profissional.

IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

No decorrer das leituras, foi possível perceber uma unanimidade em atribuir importância à Psicomotricidade para a educação. Porém, foi atribuído um foco nos primeiros anos de vida. Conforme observado no artigo B, “pode-se perceber que as professoras, tanto da rede pública de ensino, quanto da rede particular, reconhecem a importância do trabalho psicomotor na faixa etária de 0 a 3 anos” (Maneira; Gonçalves, 2015, p.16887).

Outra questão que teve certo índice de recorrência foi a associação da Psicomotricidade à prevenção de dificuldades de aprendizagem ou para auxiliar alunos que apresentem algumas limitações, como a disgrafia e a dislexia. Isso foi mencionado em quase todos os artigos, ainda que de maneira não aprofundada. Contudo, no artigo B, ao analisar as respostas do grupo de professores pesquisados acerca da aprendizagem e dificuldades que possam surgir, os autores constataram que não havia um conhecimento acerca das possibilidades da Psicomotricidade nesse tipo de situação. No que pese aos artigos D e, cujos professores pesquisados eram todos formados em Educação Física, é apresentada uma visão diferenciada: foram unânimes em conceber a Psicomotricidade como um elemento importante para a Educação Infantil.

Ademais, o artigo F complementa que, além do reconhecimento de sua função pedagógica, a Psicomotricidade e as aulas de Educação Física vão além do caráter físico, contribuindo para a formação social, cultural e crítica do aluno. Desse modo, fica clara a diferença que a formação profissional implica nos saberes e na atuação docente, bem como seria importante que fossem facilitadas formações continuadas.

EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Ao analisarmos a base de conteúdos encontrada nos artigos de pesquisa de campo, podemos perceber uma relação estabelecida entre a Psicomotricidade e a prática docente no ambiente escolar infantil, ainda que as aulas práticas aconteçam sem um delineamento mais perceptível dessa corrente. Nos artigos A e B, os professores relataram que atividades psicomotoras fazem parte da rotina escolar dos alunos, mesmo que seja no dia do lazer na escola. Em outras palavras, ainda que de modo simples, os professores recorrem a essas atividades. Inclusive, é dito como acontecem essas atividades nas aulas e, conforme postulado no artigo B, é enfatizado que “A escolha das atividades a serem desenvolvidas com o objetivo de desenvolver integralmente o indivíduo é de suma importância” (Maneira; Gonçalves, 2015, p. 16889).

Nesse viés, os professores argumentam que se baseiam em elementos que constituem a Psicomotricidade e citam, no artigo B, “coordenação, equilíbrio, lateralidade,

esquema corporal e orientação espaço temporal” (Maneira; Gonçalves, 2015, p. 16889). Portanto, é perceptível que os entrevistados apresentam uma noção acerca do assunto. Contudo, o próprio autor revela que poucos foram os professores que demonstraram esse conhecimento de forma mais aprofundada. De modo mais específico, o autor afirma que apenas uma das professoras que compôs a pesquisa busca mais informações sobre a temática.

Assim, ressaltamos a importância de o professor buscar fontes de conhecimento além daquelas disponíveis na graduação. É preciso estar em constante formação. Conforme aponta Garcia (1999), o profissional que atua na educação precisa reconhecer as fragilidades da graduação, visto que se trata apenas de uma formação inicial. Desse modo, a atuação docente está intrinsecamente atrelada à formação curricular, pois a relação entre essas é indissociável. Imbernón (2004) vai além, pois inclui a importância das formações continuadas para o surgimento de novas demandas, visto que as transformações de origem cultural, social, política, institucional, dentre outras, são fenômenos que permeiam a atuação docente.

É importante salientar que os professores da pesquisa feita no artigo B não possuem formação em Educação Física. Seria importante, pois, conforme o próprio estudo revela, que fossem disponibilizadas formações continuadas para atuação na Educação Infantil. Isso é alegado pelas professoras no decorrer da pesquisa, que relatam a falta de disponibilidade de material e capacitações para quem atua na área. Logo, este é mais um fato que atesta a necessidade do professor de Educação Física atuante no segmento infantil.

Conforme mostrado nos estudos C e E, os professores de EF participantes da pesquisa e que atuam na Educação Infantil apresentaram um repertório amplo de conteúdos da Educação Física, significativos para a formação inicial do indivíduo. Assim, pautados pela LDB e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, percebeu-se, por meio da leitura dos resultados e conclusões dos artigos, que esses profissionais articulam, em suas aulas, o conteúdo e a prática corporal, de modo contextualizado e direcionado às faixas etárias em questão, conforme também citado e exemplificado pelos autores do arquivo F.

Portanto, acontece um ensino que contempla as vertentes da educação, as particularidades de cada aluno e a singularidade de cada turma. Segundo Bracht (2003), os objetivos da Educação Física devem ir ao encontro de sua função social, proporcionando práticas corporais que sejam vistas por uma ótica de comunicação, de construção da cultura, mas que também é influenciada por ela. Por isso, é importante estar atento para que não aconteça como na realidade estudada no artigo G, em que, segundo o autor, as práticas visavam ao rendimento, pautadas no melhor desempenho e realização das atividades infantis.

Nesse sentido, o artigo H vem apontar que as possibilidades educativas dos professores devem ter como princípio básico a experiência do aluno, pois, ainda que haja um bom planejamento de ensino, as aulas acontecem por meio da interação que se estabelece com os alunos. Para isso, os conteúdos da EF possibilitam uma diversidade de discussões que podem ser trazidas à sala de aula, envolvendo o contexto no qual os seres que a fazem acontecer estão inseridos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS E APONTAMENTOS IMPORTANTES

Algumas questões diferentes foram apontadas nos artigos de revisão, visto que se trata de uma análise textual, que envolve a interpretação de conceitos e a diversidade de materiais encontrados. Desse modo, foram selecionadas algumas das situações citadas, consideradas relevantes a serem discutidas. Por exemplo, foi encontrada a menção, em alguns dos arquivos selecionados, às matrizes curriculares da formação de professores, que apresentam certa limitação no que diz respeito a uma educação psicomotora. De acordo com isso, no artigo A, é afirmado que falta “formação sólida de profissionais da educação para o desenvolvimento de um trabalho consistente neste sentido, com crianças na Educação Infantil” (Zirondi; Leite, 2018, p. 12).

Contudo, destacamos que, segundo o artigo B, quando trata sobre a formação dos profissionais da EF, “os cursos de Educação Física, Licenciatura, em sua maioria, oferecem a seus graduandos diferentes concepções sobre autores contemporâneos, permitindo aos acadêmicos a reflexão teórica e prática” (Ruhena; Luz; Santos, 2017, p. 120). Portanto, há uma divergência dos autores acerca da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Porém, há unanimidade quando se trata da desvalorização do professor de Educação Física no âmbito escolar, apontada diversas vezes pelo artigo E, onde se afirma que esses profissionais possuem pouco reconhecimento social. Sobre isso, Taffarel (2009) afirma que a EF enfrenta dificuldades no que diz respeito à sua legitimação enquanto disciplina, pois há a perpetuação de uma visão dualista entre corpo e mente. Logo, o conhecimento da cultura corporal é banalizado, ou visto como não importante.

No que diz respeito à atuação desse profissional no segmento infantil, o artigo D nos chama atenção para a divisão das disciplinas, que acontece precocemente, fato que poderá fragmentar o conhecimento do aluno. Porém, é necessário que a integração dos conteúdos, feita pelo professor de EF, aconteça de modo organizado e planejado.

Assim, conforme apontado no artigo D, existe a necessidade de a inserção das aulas de EF acontecer de forma articulada, incluindo os sujeitos que promovem a educação, visando superar a visão fragmentada ou limitada das aulas de EF (Mello *et al.*, 2016). Sobre isso, Rodrigues e Bracht (2010) afirmam que a EF precisa reconhecer a sua importância na construção do que os autores chamam de “cultura escolar”, assumindo suas funções e ocupando os espaços que lhe são concedidos por direito, visto que a EF deve acontecer também no segmento infantil, conforme já mencionado.

Nesse sentido, também são vistos apontamentos positivos no que concerne à formação e ao entendimento dos aspectos desenvolvidos durante o período da infância. O artigo D, porém, aponta para algumas ocasiões em que o corpo e o movimento ainda são raramente interpretados como tendo uma função primordial, mas apenas para aquisição de aprendizagens futuras. Sabemos que há em curso uma discussão para a formação cidadã, cultural e social, também apontadas como indissociáveis dos outros processos de desenvolvimento, conforme citado no artigo G. Portanto, ao problematizar acerca da presença do profissional de EF nos segmentos educacionais infantis, ressalta-se a necessidade de compreensão das singularidades que permeiam o indivíduo em desenvolvimento, a formação dos profissionais que lidam com essa faixa etária e as políticas públicas que dão suporte a essa educação.

PSICOMOTRICIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Ao que interessa à importância da Psicomotricidade, como conteúdo da Educação Física, muitos foram os apontamentos encontrados, de diversas formas, apresentando coerência e embasamento teórico. Por consequência, foram elencados os principais dados obtidos, a serem exemplificados como forma de ilustrar o reconhecimento dessa área para a atuação pedagógica na Educação Infantil. Foi postulado que a Psicomotricidade tende a auxiliar, de forma significativa, no processo de aquisição do conhecimento, segundo o artigo A. Assim, podemos perceber que a Psicomotricidade é considerada necessária para uma prática pedagógica de qualidade, que atenda à demanda escolar e às particularidades dos alunos. Porém, os estudos apontam que esse trabalho deve acontecer de forma lúdica.

Segundo o artigo C, “uma atividade lúdica não é somente a somatória de atividades, e antes de tudo uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos” (Maia; Silva; Pelarigo, 2017, p. 1). Nesse sentido, ainda, o artigo C afirma que as brincadeiras são encaradas como componente importante para assimilação dos alunos e que a “Educação Física, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora das crianças, com os domínios cognitivos e sociais, é de grande importância no desenvolvimento de corpo, mente e espírito” (Maia; Silva; Pelarigo, 2017, p. 1). Com base nisso, o artigo F também postula “que a psicomotricidade é um instrumento riquíssimo que auxilia a promover preventivos de intervenção, proporcionando resultados satisfatórios em situações de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem” (Santos; Costa, 2015, p. 6).

A educação motora é diversas vezes mencionada como uma ferramenta de auxílio para o professor, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos nas fases escolares iniciais. Isso fica claro quando Pimentel (2015, p. 3), ao citar Silva e Borges (2008), afirma que no “início do ensino a aprendizagem é de extrema dificuldade para a criança e para ajudar nesse processo é necessário o envolvimento de diversas habilidades, e entre essas a educação motora é uma das mais importantes”.

Desse modo, os artigos foram unânimes em concordar com a funcionalidade da Psicomotricidade, fato que imprime nas aulas de Educação Física uma importância contextualizada e perceptível, até mesmo para aqueles que não possuem uma compreensão mais aprofundada da área. Portanto, fazem-se necessárias medidas e políticas que venham garantir uma atuação docente coerente com as leis e os direitos de cidadania, em que o professor de Educação Física possa atuar ativamente no processo de educação no segmento infantil e nos demais espaços, onde lhe são assegurados um ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade é uma área que vem conquistando cada vez mais espaço nas discussões pedagógicas, por sua funcionalidade e aplicabilidade para a educação, de um modo geral, e principalmente na Educação Infantil. Ao propormos discutir acerca dos conceitos sobre a Psicomotricidade relacionados ao ambiente escolar, contextualizando a

atuação docente do profissional de Educação Física, podemos observar que boa parte dos professores que atuam no segmento infantil, em alguns casos, apresentam fragilidades no que diz respeito à formação continuada. Do mesmo modo, são poucas as escolas onde um professor de Educação Física é o responsável por ministrar aulas na EI.

Ao conceituarmos a Psicomotricidade e esclarecermos sua relação com o contexto infantil, podemos observar que mesmo os professores que não têm formação em Educação Física ou Pedagogia afirmam a indissociabilidade desses elementos. Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas nas séries iniciais, foi possível perceber que mesmo os profissionais que não apresentam uma formação direcionada a essa etapa do ensino planejam suas aulas considerando a individualidade, o aspecto lúdico e cultural existente na criança. Não obstante, em apenas um dos exemplos citados o professor costuma assumir um papel mais tecnicista, voltado para o rendimento. Ainda assim, em sua maioria, não representa o perfil dos profissionais atuantes nessa área.

No que concerne descrever a importância da psicomotricidade para a educação e como ela colabora para o processo de ensino-aprendizagem, foi observado um enorme arcabouço teórico, que dá suporte a essa afirmativa. Contudo, cabe ressaltar que os estudos sobre a temática tiveram mais notoriedade a partir da década de 1980, época em que houve mudanças significativas na área da Educação Física. Portanto, ao correlacionar Psicomotricidade, Educação Infantil e Educação Física, foi possível uma reflexão acerca da representatividade e a desvalorização do profissional de EF em um espaço que lhe é assegurado por lei.

Por fim, este estudo possibilitou a reflexão do espaço de atuação do professor de Educação Física, como sua intervenção pode contribuir de modo positivo na Educação Infantil e de que forma os conteúdos que compõem a base teórica da EF podem colaborar para com o desenvolvimento global, cidadão, cultural e crítico na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E. S.; TIMOSSI, L. da S.; LIMA, S. M. Educação física na educação infantil: Uma análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc**, v. 15, n. 1, p. 1-6, mar. 2015.
- AQUINO, Mislene Ferreira Santos de *et al.* **Revista Brasileira de Futsal e Futebol: Edição Especial: Pedagogia do Esporte**, São Paulo, v. 4, n. 14, p. 245-257, jan./dez. 2012.
- AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, 2005.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.
- BARRETO, A. M. R. F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 37, p. 7-21, 1995.
- BAZYLEWSKI, Sandra. **Um olhar pedagógico para a dimensão motora**: contribuições de Henri Wallon. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

BENETTI, Idonézia Collodel *et al.* Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 588-607, 2018.

BONA, Bruna Carolini de; MORAES, Diênifer Leal. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da Educação Física na educação infantil no município de Criciúma, Santa Catarina. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 124-139, set. 2018.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988. v. 1.

COSTA NETO, Julio Ferreira da; MOTA, Marcio Rabelo. Tendências pedagógicas no ensino da Educação Física. **Universitas Humanas**, v. 6, n. 2, 2009.

CUNHA, Edivan Carlos Da. **Psicomotricidade na educação infantil**: ressignificação de práticas pedagógicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GROSSI, Gabriel Pillar. Friederich Froebel: o formador das crianças pequenas. **Revista Nova Escola**, ed. esp. Grandes pensadores, p. 47-49, jul. 2008.

HAETINGER, Max Gunther; ARANTES, Ana Cristina. **Educação, Corpo e Movimento**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane Vanuza; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-18, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

- KAMILA, A. P. F.; MACIEL, R. A.; MELLO, L. A.; SOUZA, R. A. A. A estimulação psicomotora na aprendizagem infantil. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, v. 1, n. 1, p. 30-40, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MAIA, Iara Soares; SILVA, Vinícia Maria Freire da; PELARIGO, Jailton Gregório. Psicomotricidade e Educação Física Infantil: uma análise sobre sua relevância para a formação da criança na educação infantil. **Mostra Científica de Educação Física**, v. 1, n. 1, 2017.
- MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina. A importância da psicomotricidade na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015. **Anais [...]**. São Paulo: EDUCERE, 2015. p. 16878-16892.
- MELLO, André da Silva *et al.* A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NEGREIROS, Fauston; SOUSA, Carolina Machado de; MOURA, Francisca Késia Lourenço Gomes de. Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 1, p. 130-151, 2018.
- NOGUEIRA, Eliane Aparecida; BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andreia Paula. A Educação Física na Educação Infantil a partir da ótica de gestores municipais. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, n. 10, p. 64-81, jan./abr. 2018.
- OLIVEIRA, Andreza F. S.; SOUZA, Jose M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes**, v. 2, n. 1, p. 125-146, 2013.
- PIMENTEL, Gislei da Silva. A importância de a Educação Física trabalhar com a psicomotricidade no ensino infantil. **Lecturas: Educación física y deportes, revista digital**, Buenos Aires, n. 204, p. 1-6, 2015.
- PINHO, Vilma Aparecida; GRUNENVALDT, José Tarcísio; GELAMO, Kátia Garcia. O lugar da educação física na educação infantil, existe? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 222-240, 2016.
- RIVAS, Noeli Prestes Padilha *et al.* A (Re)significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005. p. 6-13.
- RODRIGUES, L.; BRACHT, V. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.
- RODRIGUES, William Costa *et al.* **Metodologia científica**. Paracambi: Faetec/IST, 2007.
- RUHENA, Kelber Abrão; LUZ, Adélice Ferreira da; SANTOS, Lucas Coelho dos. Jogos e Psicomotricidade Infantil nas aulas de Educação Física. **Ágora Revista Eletrônica**, n. 24, p. 109-124, 2017.

SANTOS, A. dos; COSTA, G. M. T. A psicomotricidade na educação infantil: um enfoque psicopedagógico. **Rev de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, p. 1-12, 2015.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. *In*: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 45-64.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, p. 102-106, 2010.

STEIN, Ivan; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo; CARDOSO, Allana Alexandre; MACHADO, Zenite. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Cinergis**, v. 16, n. 4, p. 299-305, 2015.

SURDI, Aguinaldo Cesar; DE MELO, Jose Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e o se- movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 459-470, 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da educação física. **Boletim Germinal - on-line**, n. 6, 2009.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

XISTO, Patrícia Baldecera; BENETTI, Luciana Borba. A psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, n. 8, p. 1824-1836, 2012.

ZIRONDI, Ana Paula; LEITE, Sandra Regina Mantovani. A importância da psicomotricidade na educação infantil: algumas contribuições. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., 2018.

BIODATA: Graduado em Licenciatura em Educação Física e pós-graduado em Metodologias de Ensino para Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

A Prática do Professor de Educação Física à Luz da BNCC: uma Análise em uma Escola Estadual de Limoeiro do Norte-CE

Taís Costa Mendes
Clarice Santiago Silveira

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma pesquisa realizada no âmbito do curso de Especialização em Metodologia do Ensino para Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte. A pesquisa discutiu o processo de adaptação da prática pedagógica do professor de Educação Física às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Assim, a realização deste estudo gerou-se em decorrência das discussões com professores de Educação Física que relataram a preocupação em adaptar-se às novas sistematizações do sistema educacional alinhado à BNCC. Segundo Rachid (2020), os professores têm dificuldade de se reorganizar para se adequar ao novo modelo de ensino e se preocupam em assimilar a prática pedagógica à BNCC, visto que ainda existem muitas lacunas.

Nesse contexto, foi necessário compreender como a prática pedagógica se alinha a essa nova perspectiva. Surgiu, então, a seguinte questão norteadora: quais implicações metodológicas o professor de Educação Física tem enfrentado com a implantação da BNCC no Ensino Médio? Na busca por responder a essa problemática, foi definido como objetivo geral da pesquisa analisar as implicações metodológicas que o professor de Educação Física tem enfrentado na elaboração de aulas no Ensino Médio a partir da implementação da BNCC. E como objetivos específicos: descrever quais eram as metodologias utilizadas para elaboração das aulas de Educação Física antes da BNCC; apontar quais métodos os professores têm desenvolvido para alcançar os objetivos da BNCC; identificar quais são as dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo de implementação da BNCC.

As necessidades de compreender as mudanças da prática pedagógica advindas da reorganização curricular sugerida pela BNCC impulsionaram a realização deste trabalho. Embora a adequação ao documento



ocorra de forma gradativa, investigar esse processo ajudará para que, futuramente, possa ser possível compreender os avanços e retrocessos, bem como os impactos da BNCC para o ensino de Educação Física no Ensino Médio.

Esta investigação apoiou-se na abordagem qualitativa, que, segundo Lima, Ramos e Paula (2019), caracteriza-se pelo compromisso com a compreensão de aspectos específicos dos contextos socioculturais dos fenômenos estudados, com a intenção de expandir o conhecimento. Com isso, esta investigação se alinhou ao que definem Lima, Ramos e Paula (2019), uma vez que busca compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física, assim procurando entender os fenômenos relacionados à adequação à BNCC.

Além da realização do levantamento bibliográfico, a pesquisa contou com a participação de dois professores de Educação Física de uma escola estadual do município de Limoeiro Norte-CE, que foram entrevistados de forma remota, devido à especificidade de ter sido realizada no período em que a pandemia de covid-19 exigia rigor no distanciamento social.

O estudo teórico bem como a análise e articulação com os achados da pesquisa estão organizados neste texto, que será apresentado a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar corpo às discussões sobre a temática de pesquisa, foi elaborada a fundamentação teórica, que está organizada neste texto em três tópicos: o primeiro aborda a Educação Física na BNCC, trazendo o percurso histórico da Educação Física e como ela se apresenta na BNCC; o segundo tópico descreve o processo de construção da BNCC e dialoga com alguns documentos que apontam a necessidade de construção de uma base comum curricular para educação; e, por fim, o tópico sobre metodologias de ensino da Educação Física, que faz uma breve contextualização das escolhas metodológicas dos professores ao longo dos anos.

A Educação Física na BNCC

A Educação Física, em sua trajetória como disciplina escolar, manteve-se em diversas posições. A partir das mudanças ocorridas no contexto político e histórico, ela buscou se justificar no currículo por diferentes correntes de pensamento. Para se definir o componente curricular Educação Física, pode-se dizer que “[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança, e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Castellani Filho *et al.*, 2009, p. 26).

A BNCC traz uma concepção de Educação Física que tematiza as práticas corporais que dialogam com a cultura corporal de movimento, não estando desassociada da cultura.

A Educação Física se reafirma como componente curricular de fundamental importância para o desenvolvimento das competências gerais propostas pela Base para a formação integral do sujeito. Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos da cultura produzidos por meio da linguagem corporal (Nascimento *et al.*, 2019, p. 246).

O movimento humano revela a cultura na qual o sujeito está inserido, e a ideia de movimento por movimento já não se sustenta. Entende-se que essa ideia de reforçar a Educação Física como cultura corporal de movimento colabora com a desconstrução de uma prática esvaziada de significados.

No entanto, embora haja avanços em um ou outro ponto, como o fortalecimento da Educação Física como cultura corporal de movimento, o compromisso com a educação igualitária e integral, a superação da fragmentação do conhecimento e a diversidade na sistematização dos conteúdos, ainda muito se discute sobre a organização da Educação Física na BNCC, tendo como desagradados o fato da falta de ampliação e aprofundamento como orientação para o Ensino Médio, a não sistematização dos conteúdos para o Ensino Médio e a prática pedagógica pautada em habilidades e competências. Assim sendo, esses fatores são causadores de insegurança e incertezas.

Em uma nova organização, essa disciplina traz como proposta a busca pelo desenvolvimento das competências e habilidades essenciais. “O termo competência assume um caráter polissêmico com diferentes significados e uma multiplicidade de usos que se confundem com capacidades, aptidões, desempenho um saber restrito à ação operacional e até mesmo objetivos comportamentais” (Rovai, 2014). Nesse sentido, é necessário compreender a aplicação do termo “competências” com finalidades educacionais. Na BNCC, competência busca alcançar o sujeito, não apenas em termos de conhecimentos, mas a integração para formação de saberes amplos, assim, desenvolvendo competência. Já as habilidades estão centralizadas nas aprendizagens essenciais dos alunos que fazem ligação com os objetos de conhecimento selecionados pelo professor, segundo reforça Nascimento (2020).

Diante disso, a partir do momento em que o professor compreender a Educação Física na BNCC, ele começará a tomar posicionamentos para nortear sua prática e planejar o percurso metodológico que irá adotar, sendo esse um processo que sofre influências do contexto histórico e político ao longo dos anos, como mostra o próximo tópico.

O Processo de Construção da Base Nacional Comum Curricular

O processo de construção da BNCC ocorreu de forma coletiva, reunindo contribuições de estudiosos, gestores, professores e sociedade em geral. Essa construção aconteceu dividida por nível de ensino, sendo o Ensino Médio a última fase a ser finalizada, considerando que é a última etapa da educação básica.

A prática do professor de Educação Física, a princípio, teve influências médicas e militares. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em 1999 (PCNEM), o professor de Educação Física passou a seguir as orientações contidas nesse documento, que oferta orientações didáticas. No entanto, com a elaboração da BNCC do Ensino Médio, novas orientações são encaminhadas para nortear a prática pedagógica do professor e, diferentemente dos PCNEM, a BNCC se apresenta com caráter normativo e obrigatório.

A BNCC pode ser definida como um “documento de caráter normativo, que apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Dessa forma, é um instrumento que visa organizar o ensino na educação básica, norteando e possibilitando uma organização no sistema educacional. Nesse sentido, o que seria o currículo? Abaixo, Traldi (1980, p. 11) o define como:

[...] as experiências organizadas e supervisionadas pela escola e pelas quais, portanto, esta assume responsabilidade, cabe determinar na seleção destas experiências aquelas que sejam mais significativas para o desenvolvimento e formação máximos, completos e harmoniosos da personalidade integral do educando (permitindo-lhe alcançar a auto-realização) ao mesmo tempo que estejam em harmonia com as necessidades da sociedade e os fins mais elevados da humanidade em geral.

A definição de Traldi (1980) está alinhada à visão da BNCC no que se refere à construção de currículo. A BNCC surge como apoio às escolas para que cada uma possa construir seu currículo baseado nas necessidades dos alunos, visto que é a partir das observações e das vivências do educando que podem ser planejados, com maior especificidade, métodos que possibilitem a oferta de uma educação com melhor qualidade.

Todavia, a necessidade de construção da BNCC não é novidade, visto que já estava prevista na Constituição Federal, no artigo 210, o qual apresenta que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 168). A partir desse artigo, fica clara a intenção de organizar a educação básica. Juntamente com a Constituição Federal, a busca por uma Base Comum Curricular também aparece no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que prevê em seu artigo 9º, no inciso IV:

IV estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Contudo, os movimentos para a implementação da BNCC ganharam força com a questão da necessidade de cumprir as metas propostas no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Em 2015, iniciou-se o processo de elaboração da Base e, no ano seguinte, o Brasil passou por momentos de crises políticas, que culminaram com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, em um possível golpe político. Esse acontecimento gerou momentos de tensões, resistências e movimentos pró e contra a BNCC, e até chegar à sua consolidação foram necessárias três versões, em que a versão final traz a organização do Ensino Médio, na qual fica estabelecido que:

Art.36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 2).

Dessa forma, fica organizado e definido como deve prosseguir a sistemática no Ensino Médio. Esse processo de implantação tem gerado discussões acerca do fazer pedagógico, em especial entre os professores de Educação Física, que buscam compreender como essa disciplina deve se adequar à BNCC. A seguir, será apresentado um tópico que aborda as metodologias de ensino nessa disciplina.

Metodologias de Ensino da Educação Física

A atuação docente é pautada por escolhas metodológicas que norteiam a prática pedagógica do professor. As metodologias de ensino adotadas nas aulas de Educação Física retratam um determinado período histórico e um cenário político vivido pelo país. Para compreender a prática docente, faz-se necessário conhecer as tendências que influenciaram e ainda influenciam o ensino da Educação Física.

A tendência higienista, que vigorou até a década de 1930, tinha uma preocupação com a saúde e a assepsia. As práticas comuns eram a ginástica, os jogos, os esportes etc., sendo, muitas vezes, ministrada por médicos. No governo de Vargas, a tendência que se destacou foi a militarista, que tinha o intuito de preparar a juventude para defender a pátria, focando em práticas inspiradas no método francês, que utilizava exercícios similares aos do treinamento militar.

No período pós-Segunda Guerra, a tendência pedagogicista foi a que predominou. Essa tendência defendia que a Educação Física deveria assumir um caráter educativo, com competições, gincanas, desfiles e atividades voltadas ao lazer, para trabalhar o controle emocional e a formação do caráter dos alunos. Durante o período da ditadura militar, a concepção competitivista se destacou, sendo usada como potência esportiva para promover o governo. Por fim, a tendência popular, que possui um viés mais lúdico e busca ir contra tudo que estava sendo proposto anteriormente, tendência que foi impulsionada pela classe trabalhadora (Ghiraldelli Júnior, 1994).

Os objetivos e as propostas educacionais da educação física foram se modificando ao longo destes últimos séculos, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de educação física (Darido, 2003, p. 1).

A prática pedagógica não é algo estático, ela é mutável. É interessante que o professor tenha essa compreensão. Dessa maneira, surgem as abordagens pedagógicas, nas décadas de 1970 e 1980, na tentativa de superar o que vinha sendo posto anteriormente. Em seguida, serão descritas algumas abordagens que foram elaboradas para apresentar uma nova perspectiva de ensino para Educação Física.

Com isso, as abordagens que serão descritas aqui são: psicomotricidade, que surge na década de 1970 com o intuito de romper os modelos anteriores, tendo o francês Jean Le Bouche como um influenciador; desenvolvimentista, que defende o movimento como meio e fim da Educação Física; saúde renovada, em que se defende a importância de difundir na escola os conceitos de saúde e aptidão física, a fim de promover a busca dos alunos pela qualidade de vida; crítico-emancipatória, que tem como proposta romper o modelo hegemônico do esporte; e crítico-superadora, na qual a Educação Física é entendida como cultura corporal (Darido, 2003).

Na atualidade, os professores se apropriam dessas abordagens para a aplicabilidade dos conteúdos. Há um entendimento de que não existe uma abordagem correta para se ensinar Educação Física, podendo o professor construir sua prática a partir da leitura da sua realidade para tematizar os conteúdos da cultura corporal de movimento. No entanto, o professor pode optar por escolher uma única abordagem em sua aula, assim assumindo uma abordagem de ensino sem nenhum problema.

Diante disso, o professor poderá elaborar seus métodos de ensino conforme ele define suas metodologias. Assim, ele terá autonomia para trilhar sua prática pedagógica. Porém, é importante que, nessa organização dos conteúdos, seja observado se ele está conseguindo alcançar as competências e habilidades propostas pela BNCC, visto que com a BNCC a educação ganha novas formas de organização.

ANÁLISE DE DADOS

Nessa fase da pesquisa foi realizada a análise do material coletado nas entrevistas. Essa atividade contou com a codificação e categorização do material, em que, após a coleta de dados, foi iniciado o processo de transcrição manuscrita das entrevistas e, em seguida, foram selecionados os códigos. Estes foram obtidos a partir das semelhanças das perspectivas obtidas pelos entrevistados. Já na categorização, buscou-se encontrar padrões nos tópicos dos dados para elaboração das categorias. Assim, chegou-se a três categorias: visão geral sobre a BNCC, métodos e metodologias e as dificuldades enfrentadas pelos professores. A elaboração dos códigos e das categorias foi apoiada nos escritos de Bogdan e Biklen (1994), permitindo a compreensão sobre atuação, dificuldades e percepções dos professores acerca da BNCC, que será discutida no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio encontra-se na área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa área é composta por sete competências específicas, e a Educação Física está na competência cinco. Essa competência trata de “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (Brasil, 2018, p. 497).

Nesse contexto, as análises se baseiam no estudo teórico e na coleta de dados realizada mediante entrevista semiestruturada com os professores participantes da pesquisa e foram organizadas em categorias, organizadas em tópicos, para facilitar a compreensão e discussão dos achados, que se inicia a seguir.

Visão Geral Sobre a BNCC

A Educação Física, em seu contexto histórico, esteve fortemente influenciada pela área médica, militar e política; sendo assim, a sua implementação no âmbito escolar possui características curriculares que ainda valorizam conteúdos esportivos e biológicos.

A fim de saber qual a visão dos professores em relação à implantação da BNCC no Ensino Médio, foi questionado qual era a opinião deles acerca desse processo de inserção e se algo tinha mudado em suas práticas após a implantação do documento. Ambos os entrevistados responderam que o documento traz elementos que fortalecem a área e possibilita uma melhor organização, como é possível observar nos relatos a seguir:

[...] Trazer a BNCC para dentro das aulas é assim bem interessante de certa forma, a BNCC para a educação física ela traz certa organização que nossa área não tem ainda [...] (Entrevista – Professor 1).

[...] Tenho boas expectativas que este documento após implementado no ensino médio ele tenha consigo elementos que fortaleçam a nossa prática pedagógica [...] (Entrevista – Professor 2).

A BNCC do Ensino Fundamental organiza os conteúdos em unidades temáticas, sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. A BNCC do Ensino Médio cita a experimentação de novos conteúdos relacionados às unidades temáticas, assim, mencionando um aprofundamento.

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (Brasil, 2018, p. 484).

Nesse contexto, essa proposta de trabalhar o aprofundamento dos conteúdos do Ensino Fundamental no Ensino Médio se apresenta como uma orientação superficial. Não é um processo fácil e podem existir inúmeras interpretações que deverão ser discutidas no âmbito escolar. O que pode agravar ainda mais a compreensão é o fato de a Educação Física estar incluída em uma área de conhecimento que abrange 4 componentes, porém o trabalho colaborativo pode ser adotado para verificar as necessidades de cada instituição.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Brasil, 2017, p. 481).

Quando os professores citam uma organização para a área, eles se referem ao Ensino Fundamental. No decorrer da entrevista, ficou explícito que, para eles, no Ensino Médio existe falta de clareza. O porquê de implantar a BNCC parece já estar claro, mas como implantar um componente curricular tendo a BNCC como base ainda é uma incógnita. Isso pode ocorrer pelo fato de o currículo estadual ainda estar em processo de construção, como citaram os professores a seguir:

[...] Nossos currículos de educação física estão em processo de construção ainda né, estão em processo [...] Aí a gente ficou meio perdido tanto assim, que nós usamos muito a do ensino fundamental para dar uma base nos nossos trabalhos [...] (Entrevista – Professor 1).

[...] Não cheguei a ver este documento que sistematiza para o ensino médio, porque o documento que tive acesso só sistematizava conteúdo até o 9º ano. Eu realmente não sei se já foi efetivamente lançado esse documento que prevê as diretrizes para o ensino médio (Entrevista – Professor 2).

Ainda sobre a visão dos professores acerca da BNCC, os dois docentes relataram que o documento se apresenta de forma superficial e vaga. Nascimento (2020) pondera que a postura tomada frente à BNCC pode levar o profissional a dois caminhos: ou de restringir ou de ampliar a prática; por exemplo, se o professor olhar o documento e achar que ele irá se bastar por si, ele irá limitar sua prática.

Verifica-se, na leitura da BNCC, que em alguns pontos o documento realmente se apresenta de forma superficial, deixando a desejar, mas, no que se refere a ser um

documento vago, vale refletir que a BNCC não é o currículo, nem um manual a ser seguido de maneira inflexível. O professor deve assumir uma postura crítica, mas consciente de que existe um grande trabalho a ser feito do currículo ao plano de aula, sendo este um processo de construção que levará tempo. Após essa discussão acerca dos relatos acerca da BNCC no Ensino Médio, faz-se necessário compreender como se configura a prática pedagógica dos professores pesquisados com a inclusão da BNCC.

A Prática Pedagógica Após a Implementação da BNCC

As mudanças ocorridas no fazer pedagógico podem ocorrer provenientes das reconstruções curriculares. Desse modo, neste estudo busca-se compreender quais mudanças na prática pedagógica ocorreram após a implantação da BNCC.

Os dois professores citaram as mudanças na matriz curricular como algo necessário, entendendo que a matriz usada anteriormente se apropriava muito de conteúdos biológicos, logo, essas mudanças também se estenderam ao fazer pedagógico. O Professor 1 ainda acrescentou a mudança curricular que, segundo ele, é exigida na BNCC.

[...] Tivemos até umas alterações em relação ao currículo mesmo, em relação a grade curricular da educação física que a gente adotava, acredito que foi benéfico sim essa alteração e avalio como positiva (Entrevista – Professor 2).

As mudanças curriculares são algo esperado com as novas sistematizações da BNCC. As escolas precisam adequar suas propostas a fim de atender os objetivos educacionais alinhados à BNCC e promover a elevação da qualidade do ensino. Porém, fazer mudanças não é uma tarefa fácil, como aponta Finck (2014, p. 253):

Eleger temas e conteúdos como elementos para construção do currículo de uma disciplina na escola não é tarefa fácil, especialmente para educação física, que luta para romper o paradigma da 'atividade'. Podemos afirmar que se trata de uma tarefa difícil para quem sempre teve o norte esportivo como meta finalística da área, inclusive no setor educacional.

O contexto histórico em que a Educação Física se configurou valorizava muito as questões corporais. Nessa perspectiva, é notável a herança deixada nos currículos advindos do percurso histórico, assim deixando em evidência a valorização de temáticas biológicas que parecem assumir uma justificativa da Educação Física no currículo.

Metodologias Utilizadas nas Aulas Antes da Implantação da BNCC

As metodologias usadas nas aulas estão relacionadas à identidade do professor e da turma, e é por isso que alguns professores tendem a ter preferências por algumas metodologias, identificando-se com algumas delas. Partindo desse entendimento, com o fim de descrever quais metodologias eram utilizadas para a elaboração das aulas de Educação Física, foi perguntado aos professores quais metodologias eles usavam em suas aulas e se tinham preferências por alguma delas. O professor 1 explica:

[...] *Eu gosto de trabalhar nas minhas aulas com divisão de grupo a fim de deixar eles mais à vontade em termos de inibição, porque assim é característico do aluno do ensino médio eles terem restrição em termo de se expor [...] Eu gosto muito dessa metodologia de divisão de grupo. Na sala de aula assim na parte teórica gosto de aulas dialogadas, eu busco um tema central para gerar discussão, uma pergunta, como a gente chama... uma pergunta problematizadora* (Entrevista – Professor 1).

As divisões de grupos e os diálogos são excelentes caminhos que podem ser escolhidos para trabalhar os conteúdos.

[...] Gosto muito de trabalhar com pesquisa, roda de conversa debatendo e criticando os determinados assuntos provenientes dos conteúdos que a gente vai trabalhar entre teoria e prática, no caso é uma metodologia dialogada (Entrevista – Professor 2).

Taffarel *et al.* (2009), em sua obra intitulada *Metodologia do ensino da Educação Física*, já discutiam acerca de quais procedimentos metodológicos poderiam ser escolhidos pelos professores de Educação Física, citando esse como um processo difícil.

Decidir quais os procedimentos metodológicos a serem adotados talvez seja este o momento mais difícil deste trabalho, uma vez que uma nova abordagem da educação física exige uma nova concepção de método. O problema é fugir de uma teorização abstrata, de um praticismo que termine nas velhas e conhecidas receitas. Este é o momento de apontar pistas para o ‘como fazer’ (Taffarel *et al.*, 2009, p. 85).

A cultura em que o aluno está inserido é um ponto a ser considerado quanto às escolhas metodológicas. A prática do professor não se constrói de maneira isolada ou desassociada das particularidades que englobam o âmbito escolar. Com a implementação da BNCC, os professores terão que repensar suas escolhas, refletindo se serão capazes de alcançar o ensino por competências e habilidades com o que já desenvolvem ou se deverão reorganizar-se. Como apontam Taffarel *et al.* (2009), é interessante que se busque pensar no fazer docente à medida que se tem novas abordagens. Descritas as metodologias que os professores usavam para elaborar suas aulas antes da BNCC, é necessário discutir quais métodos os professores têm adotado a partir da implementação da BNCC.

Métodos Adotados para Alcançar os Objetivos da BNCC

A escolha dos métodos é o momento em que o professor irá selecionar os instrumentos e o percurso que deseja trilhar para alcançar os objetivos propostos em seu plano de aula, sendo, assim, uma etapa fundamental do planejamento.

Ao questionar sobre quais métodos os professores utilizam para alcançar os objetivos propostos na BNCC, o Professor 1 se manifesta:

[...] trabalhei com aulas abertas, vamos dizer assim é de forma a gerar certa reflexão nos meninos, em relação ao conteúdo não foi assim como estou falando porque foi um começo um ponta pé inicial de trabalhar a BNCC [...] (Entrevista – Professor 1).

Apesar de ser um trabalho inicial por meio do PRP, nota-se que o professor 1 já apresenta suas escolhas metodológicas para desenvolver sua prática.

É importante compreender que a BNCC se ancora em princípios, sendo eles éticos, políticos e estéticos. Ela tem a característica de trabalhar por competências e habilidades, que deverão ser alcançadas pelos alunos ao longo da educação básica.

A BNCC indica que nas aulas de Educação Física, cabe ao professor, ensinar seus educandos de forma consciente e adequada, para que deste modo os estudantes consigam compreender os conhecimentos e apropriar-se dos mesmos para toda a sua vida (Lopes *et al.*, 2019, p. 219).

As escolhas metodológicas são escolhas que partem do professor com a intencionalidade de fazer com que os alunos aprendam os conteúdos. No documento da BNCC fica estabelecido que “As habilidades não descrevem as ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem às opções por abordagens ou metodologias” (Brasil, 2017). Neste estudo não se pretende apontar metodologias, porque essa é uma ação docente individual ou coletiva de cada sistema de ensino, devendo este estar apenas sempre atento aos objetivos da BNCC que se pretende alcançar.

Sobre essa mesma questão, o professor 2 vai abordar procedimentos conforme o tipo de aula. Ele expõe:

[...] com relação aos procedimentos metodológicos nós temos no estado a caracterização de apenas uma aula. Nesse sentido eu utilizava muito a divisão de aulas, uma semana essa aula era teórica aí a gente se valia de instrumentos como questionários, apresentação em slides, realização de pesquisa, já nas aulas práticas fazia a experimentação da prática corporal determinada pelo conteúdo teórico (Entrevista – Professor 2).

A BNCC aponta sete competências para a área de Linguagens e suas Tecnologias; com isso, acredita-se que as escolhas metodológicas têm forte influência dos conteúdos, das turmas e do estilo de cada professor.

O ato de escolher determinada abordagem ou metodologia não é uma tarefa fácil, afinal as escolas estão inseridas em ambientes culturais diferentes, cada turma e aluno têm suas peculiaridades, uma possível saída é o professor experimentar as abordagens para saber com qual terá sucesso (Almeida; Cagnato; Dal-Lin, 2011, p. 5219).

A BNCC não deixa definido o caminho que o professor deverá fazer para alcançar os objetivos. Essa autonomia das escolhas metodológicas e dos procedimentos é importante, pois a sala de aula é um mundo a ser explorado no qual não existe apenas um caminho. A partir do momento em que os professores forem se apropriando melhor do documento, eles irão construindo e reformulando suas metodologias.

As reflexões sobre qual metodologia usar é um processo que faz o professor repensar sua atuação. A nova sistematização traz consigo dificuldades principalmente pelo fato de a formação continuada ainda não ter sido ofertada pelo Estado, dessa forma, serão elencadas algumas dificuldades no próximo tópico.

Dificuldades Enfrentadas para Aplicar a BNCC

Ao serem questionados sobre quais foram as dificuldades enfrentadas para aplicar a BNCC em suas práticas, os docentes elencaram algumas.

O primeiro desafio foi o conhecimento dela mesma, porque até então não tinha tido um momento para lê a BNCC, me apropriar do que a BNCC dizia (Entrevista – Professor 1).

Não tinha tido esse momento, então, o primeiro desafio foi conhecer. A mudança de metodologia, porque a BNCC requer essa mudança, não dá para ser aquela metodologia tradicional, ela exige um novo formato, esse foi um desafio (Entrevista – Professor 2).

Conhecer o documento que norteia a organização curricular, que conseqüentemente irá interferir na atuação docente, é um passo importante para refletir, sendo essa uma atividade política pedagógica fundamental.

O movimento pela base disponibilizou em 2019 um guia intitulado “BNCC na sala de aula”, o qual, em uma seção, orienta 5 passos para aplicar a BNCC na sala, e o primeiro passo é: Estudar a BNCC e o currículo.

Esse processo de conhecer e apropriar-se do documento é fundamental para ter clareza dos objetivos da BNCC. Nesse processo, o professor pode ler e refletir sobre a quais caminhos a educação, em especial, a Educação Física, pretende chegar. É importante que o docente busque o documento na íntegra para poder fazer suas próprias reflexões e não ficar apenas submetido ao que já foi produzido por outros. Com as Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio concluídas, espera-se compreender mais sobre os percursos que os componentes devem tomar.

O professor 2 expressa ter mais dificuldade de associar os conteúdos que estão na BNCC voltados para a saúde e a qualidade de vida.

[...] A dificuldade é em relação a não sistematização do conteúdo, eu tenho dificuldade de colocar em si esses conteúdos em prática (Entrevista – Professor 2).

O Ensino Médio é a etapa em que mais se esperam mudanças no sentido de organização curricular, pois, além da BNCC, a etapa conta com a Lei nº 13.415/2017, que altera o seu formato. A Educação Física, antes da reforma do Ensino Médio e da BNCC, era trabalhada por alguns professores numa perspectiva da abordagem da saúde renovada do autor Guedes (1999), que defende uma proposta de educação para a saúde, desconstruindo a ideia da Educação Física apenas com objetivos restritos ao exercício físico descontextualizado. Nessa perspectiva, esse autor espera que os conteúdos abordados objetivem promover conceitos que incentivem a busca pela qualidade de vida.

Já a BNCC tece sobre as práticas corporais, em que deixa um entendimento que, a partir das vivências dessas práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura), o aluno seja capaz de fazer escolhas que o levem a ter uma vida ativa. Na etapa do Ensino Médio orienta-se um aprofundamento do Ensino Fundamental. Compreende-se que essa forma de orientação é superficial. Mas com a construção dos currículos escolares e aplicação ficará mais fácil compreender.

O Processo de Formação Docente Vinculado à BNCC

A formação docente é um processo muito importante, que consiste em oferecer suporte à prática pedagógica do professor. Com as últimas mudanças nos currículos, ela se torna ainda mais necessária, uma vez que vai auxiliar a adaptação da sua prática às novas exigências e realidade. Por conta disso, foi questionado como se deu o processo de formação para eles aplicarem a BNCC e como eles avaliavam essa iniciativa.

[...] A minha capacitação em relação à BNCC está ligada a residência pedagógica e assim outros cursos que eu fui fazendo nas plataformas como o impulsiona (Entrevista – Professor 1).

O Programa Residência Pedagógica permite um trabalho colaborativo, tanto que um dos objetivos desse programa é “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2018, p. 1).

Por certo, esse processo abre espaço para discussão da BNCC no âmbito escolar. Assim, o programa traz contribuições para a formação continuada, na medida em que possibilita o diálogo entre pares. O professor 1 avalia a Residência Pedagógica como algo positivo na sua formação no que se refere à BNCC. Já o professor 2 relata:

[...] No período que passei por lá nós tínhamos reuniões, capacitações mais voltadas à temática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não a BNCC [...] (Entrevista – Professor 2).

É de suma importância que o processo de formação continuada esteja estruturado com finalidades de atender às demandas da educação de forma geral, e não centralizado em uma avaliação externa. Observa-se que o professor 1 não se limitou às formações oferecidas na escola quando ele relata ter feito cursos na plataforma do Impulsiona.

Contudo, é possível notar que o professor 2 talvez não tenha se atentado para os objetivos do programa PRP, assim se limitando apenas às formações ofertadas pela escola. Vale ressaltar que um dos objetivos do programa PRP é fomentar a BNCC na educação básica.

Diante do exposto, o PRP foi uma ótima iniciativa para a iniciação da implementação da BNCC, mas é necessário que o Estado também ofereça formações, sendo essa uma necessidade verificada a partir das análises das entrevistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa apresentada foi relatar a prática pedagógica do professor de Educação Física à luz da Base Nacional Comum Curricular. Foi uma pesquisa qualitativa realizada no município de Limoeiro do Norte-CE, em que se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Para a análise, foram elaboradas três categorias com embasamento nos objetivos da pesquisa.

Apartir da homologação da BNCC do Ensino Médio em 2018, notou-se a necessidade de pesquisar sobre a seguinte questão-problema: Quais implicações metodológicas o professor de Educação Física tem enfrentado com a implantação da BNCC no Ensino Médio?

Nesse sentido, o estudo indica que os professores reconhecem a BNCC como um documento positivo para o componente curricular Educação Física e que eles têm boas expectativas em relação à BNCC. A partir das análises, o estudo aponta que as metodologias usadas pelos professores antes da BNCC se ancoravam em metodologias como divisão de grupo, aulas dialogadas e o uso de pesquisa.

Com a implementação da BNCC, os professores expõem que fazem o uso de questionários, realização de pesquisa, apresentação em *slides* e aulas abertas como métodos e metodologias para alcançar os objetivos desse documento. É importante ressaltar que a BNCC não supõe quais metodologias ou métodos os professores devem adotar. Fica como recomendação aos professores a busca por fazer isso de maneira coletiva ou individual, sendo essa uma ação a ser acordada nas instituições de ensino.

De modo geral, à luz de tudo que foi demonstrado até aqui, o estudo sinaliza a preocupação dos professores em buscar um norte para a prática pedagógica, visto que eles passam por dificuldades para aplicar a BNCC no estudo, sendo essas dificuldades apontadas como o conhecimento e apropriação da BNCC, as mudanças metodológicas, a não sistematização dos conteúdos e a falta de associação dos conteúdos da BNCC voltados para saúde e qualidade de vida.

Uma nova organização curricular requer suporte para que se possa ter êxito. Assim, são compreensíveis as angústias citadas pelos docentes. O trabalho colaborativo precisa acontecer, pois parte dessas angústias pode ser resolvida no âmbito escolar no processo de construção do currículo por meio do trabalho colaborativo. Compreende-se que podem existir atrasos causados pela pandemia quanto à organização curricular e às formações, mas que é extremamente importante construir meios que apoiem os professores nesse processo de implementação da BNCC. O trabalho colaborativo, como já citado, é inclusive uma estratégia da Base para sua implementação nos estados e municípios.

Por fim, a pesquisa aponta a importância do processo de adequação às novas organizações curriculares, compreendendo que é necessário mais tempo para que os professores possam se apropriar do documento. A oferta de formações no município também aparece como uma necessidade para que a implementação da BNCC continue evoluindo e os professores tenham mais suporte, clareza e segurança na sua atuação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M.; CAGNATO, E. V.; DAL-LIN, A. **Aulas de educação física na concepção aberta: uma experiência no ensino fundamental**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCARE. Anais eletrônicos. Paraná: PUCPR, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CASTELLANI, F. *et al.* A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal. In: SOARES, C. L. *et al.* (Org.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

CONFED. Programa fortalece Educação Física nas escolas. **Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 67, 20 abr. 2018. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2018/N67_MAR%C3%87O/Revista_Confef_67_PROGRAMA%20FORTALECE.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: Questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FINCK, S. C. M. **Educação Física escolar: Saberes, práticas pedagógicas e formação**. Curitiba: Intersaberes, 2014. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/5525/epub/263?code=jP00/zm+n91H/NnCK4vLs9Ab3UMoyPPr1aQ4fQpXAhRBzte5icwt22SMnchcupeZw-QD8WjBzk7AnLLApgdl1hA==>. Acesso em: 23 maio 2021.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz – Journal of Physical Education**, Paraná, v. 5, n. 1, p. 10-15, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

LIMA, V. M. do R.; RAMOS, M. G.; PAULA, M. C. de. **Métodos de análise em pesquisa qualitativa: Releituras atuais**. Porto Alegre: ediPCRS, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/175020/epub/>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LOPES, Y. D.; TOLEDO, H. C.; PALMA, J. A. V.; PALMA, A. P. T. V. Educação física na escola e a Base Nacional Comum Curricular: apontamentos para procedimentos no ensino de práticas corporais. In: MONTEIRO, S. A. de S. **Formação Docente: Princípios e Fundamentos**. [S.L.]: Atena Editora, 2019. v. 3. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/13210>. Acesso em: 25 mar. 2020.

NASCIMENTO, K. F. *et al.* A educação física na Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de abordagem pedagógica. In: FERREIRA, S. H. (Org.). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: EdUECE, 2019.

NASCIMENTO, K. F. **BNCC e a educação física escolar: escolhas e atitudes**. Canal GEPEF UECE, 2020. 1 vídeo (1: 45:53). Disponível em: <https://youtu.be/cgDiZ5sHIQE>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RACHID, L. Como os sistemas de ensino ajudam as escolas a implantar a BNCC. **Revista Educação**, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/06/bncc-sistemas-de-ensino-mat/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ROVAI, Esméria. **Competência e Competências: Contrição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Compet%C3%Aancia_e_compet%C3%Aancias/49bDAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Rovai+2014+competencias+e+habilidades+polissemica&pg=PT34&printsec=frontcover. Acesso em: 23 maio 2021.

TAFFAREL *et al.* Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica In: SOARES, C. L. *et al.* (Org.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 61-92.

TRALDI, L. L. **Currículo teoria e metodologia**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

O Lugar do Corpo na Escola: uma Análise Reflexiva à Luz do Referencial Teórico da Educação Física

Neurivânia Moreira da Silva

Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa

Alison Nascimento Faria

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática acerca do lugar do corpo na escola, a partir da perspectiva que o considera como um fenômeno sensível, inseparável, uma unidade entre corpo e mente. Além disso, tomando como base estudos realizados por autores que compreendem o corpo a partir da perspectiva cultural, passamos a percebê-lo como um espaço de conhecimento dotado de significados e símbolos que o remetem a um lugar de origem. Para reforçar nosso pensamento, apresentamos o entendimento de Nóbrega (2010, p. 19) de que “o corpo é condição de vida, de existência, de conhecimento”.

Para Bracht (1999), até meados da década de 1980 as concepções pedagógicas que embasam o ensino da Educação Física escolar estavam pautadas em uma visão de sujeito fragmentada em que o corpo é concebido como algo mecânico, como uma máquina. Em contraposição a essa perspectiva, compreendemos que, como afirma Nóbrega (2010, p. 47), “o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora”. O corpo, ao contrário do que muitos pensavam, é um espaço de possibilidades que só pode ser explicado na sua inter-relação com o mundo das coisas sensíveis.

Pensar em um lugar para o corpo na escola é, antes de tudo, assumir a sua existência e a necessidade de um espaço para que ele possa se manifestar de forma absoluta. É também assumir o pressuposto de que a escola adota uma postura na qual não é reservado um espaço para que o fenômeno possa estabelecer uma relação de identificação e reconhecimento das suas capacidades. E não reconhecer o corpo como um espaço de conhecimento e possibilidades reforça a teoria da dualidade entre corpo e mente.

A partir do contato com a escola e da docência em Educação Física, foi possível observar que o corpo no âmbito da educação escolar encontra-se submetido a estruturas de poder que visam torná-lo dócil e obediente. Não obstante, observamos que esse comportamento apresenta



semelhanças com instituições que têm como objetivo a correção e o disciplinamento do corpo, como as prisões, os manicômios e outros. (Foucault, 1987). A partir desse entendimento, percebemos que o modelo disciplinar adotado na escola apresenta similaridade com a lógica do sistema capitalista no que se refere à exigência de sujeitos dóceis e produtivos, ou seja, quanto mais dóceis, mais produtivos.

De acordo com Zoboli e Lamar (2003, p. 428):

Através do poder disciplinar, da vigilância e da punição, o processo de escolarização apresenta um efeito de positividade do poder que acaba controlando os corpos dóceis e úteis; o pensamento, o desejo e a ação das pessoas, sem que elas muitas vezes se apercebam disso.

Esse poder disciplinar da instituição escolar é direcionado, sobretudo, aos corpos, como uma forma de legitimar sua autoridade e garantir que o processo educacional cumpra a expectativa da produtividade.

A respeito do poder instituído pela educação escolar, Mendes (2007) garante que o corpo não é só alvo de poder, mas também é capaz de produzir um contrapoder. Nesse sentido, reiteramos que a educação, embora seja um processo permeado por estruturas de controle que visam moldar os indivíduos, também acaba contribuindo na produção de sujeitos autônomos, capazes de questionar e reivindicar o seu espaço.

Nesse sentido, o contexto histórico da disciplina de Educação Física comprova que, durante muito tempo, a área foi utilizada como instrumento civilizatório para a preparação de indivíduos moldados aos interesses sociais. Durante os séculos XVIII e XIX, a área pautou sua conduta no argumento das abordagens médica e militar, que empregavam o exercício físico como remédio para a obtenção da saúde do corpo e para a civilização. No entendimento dessas abordagens, um corpo sã era sinônimo de virilidade e disposição para o trabalho e, conseqüentemente, um problema sanitário a menos, já que traria mais lucro para o Estado (Ghiraldelli Júnior, 1994; Mendes, 2007; Soares, 2004).

Ressaltamos que a concepção de corpo a partir do movimento renovador foi repensada no sentido de que o paradigma cartesiano da área passou a ser questionado. A partir do movimento renovador, começa-se a pensar em uma perspectiva de corpo consciente a qual aborda o indivíduo como elemento central no processo de formação e transformação do contexto social. É importante compreender a Educação Física a partir desse aspecto, pois demonstra que o movimento renovador foi fundamental para a superação da visão de indivíduo fragmentado (Freire, 2016).

Entretanto, a Educação Física escolar na contemporaneidade é um exemplo de mediação do uso do corpo como instrumento de conhecimento e apropriação das práticas corporais. A respeito das possibilidades de utilização do corpo na escola, Neira (2018, p. 12) assevera que “ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, as pessoas conferem significado a um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridas”. A perspectiva cultural, por sua vez, reconhece que o currículo é um campo de disputa das classes sociais e é por meio dele que é legitimada a dominação e a sujeição dos indivíduos (Neira, 2018).

Nesse sentido, acreditamos que existe na escola uma concepção de corpo que desconsidera a relevância do conhecimento obtido por meio das práticas corporais e acaba adotando uma postura de controle na qual é possível pensar que existe uma determinada valorização do conhecimento intelectual em detrimento dos saberes culturais, ou seja, o conhecimento de natureza informal.

Desse modo, questionamo-nos: de que forma o referencial epistemológico da Educação Física tem contribuído para a concepção de corpo presente na educação escolar brasileira? Tendo em vista que a escola é um espaço permeado por normas e regras que determinam a forma como cada indivíduo deve agir, percebemos que existe uma concepção de educação presente na escola voltada para a produção de indivíduos dóceis e produtivos. Nesse aspecto, delineamos como objetivo principal para o estudo promover uma reflexão por meio de uma análise reflexiva do referencial teórico da Educação Física acerca da perspectiva de corpo presente na educação escolar. E de forma específica, objetivamos discutir sobre a concepção de corpo na perspectiva cultural pós-crítica defendida por Marcos Garcia Neira (2011) no intuito de compreender os efeitos dos mecanismos de controle adotados na escola sobre o processo de formação do ser social.

O presente estudo é parte do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Metodologias de Ensino para Educação Básica do Instituto Federal do Ceará (IFCE). A trajetória formativa no curso por meio dos seus referenciais teóricos, discussões e debates nos possibilitaram empreender indagações a respeito da relação entre corpo e escola, na medida em que o processo de escolarização acontece alicerçado por um conjunto de práticas disciplinares que almejam atingir o corpo de forma efetiva, na qual o indivíduo é obrigado a se adequar, caso contrário, é submetido à punição por não apresentar um comportamento compatível com os preceitos da instituição.

As interpretações aqui apresentadas acerca do fenômeno surgiram a partir do contato com a Educação Física escolar, em um primeiro momento, no estágio supervisionado, ainda na graduação, e em um segundo momento, a partir da docência na disciplina de Educação Física em escolas da rede municipal de Limoeiro do Norte, Ceará. Ressaltamos que a compreensão acerca do objeto de estudo é fruto da trajetória acadêmica, que teve início no ano de 2016, na conclusão da Licenciatura em Educação Física, quando foi realizado a pesquisa sobre os mecanismos de controle presentes na escola, e continuou no Mestrado Acadêmico em Educação, momento em que foi possível conhecer a percepção dos professores de Educação Física do município a respeito do corpo na escola.

Em ambos, foi possível perceber que o corpo no âmbito da escola encontra-se submetido a formas eficientes de controle desde as etapas iniciais de escolarização. Dentre elas, podemos destacar como exemplo a contenção de movimentos naturais como levantar-se da carteira, ir ao banheiro ou sair da sala para tomar água, chegar ou sair da sala fora do horário preestabelecido, conversar com o colega; esses são alguns dos aspectos observados.

Os sujeitos acabam internalizando esses instrumentos de sujeição às regras e encarando-os como algo natural, como parte do processo de escolarização. O estudo, além de promover um debate reflexivo sobre o processo de escolarização do corpo e os mecanismos de controle adotados no âmbito escolar, possibilitará compreender os

interesses e as nuances presentes no processo educacional que acabam tornando-o um ato disciplinador ao invés de emancipatório.

Diante desse contexto, nos comprometemos a abordar o objeto de modo a conscientizar os leitores a respeito do papel da escola em relação ao controle dos corpos. Além disso, o intuito primordial do estudo é oferecer aos professores de Educação Física uma reflexão crítica a respeito do lugar do corpo na educação escolar, tendo em vista que é um espaço repleto de normas e regras que visam estabelecer o ordenamento de acordo com os preceitos da dinâmica social.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O estudo consiste em uma revisão bibliográfica com enfoque na abordagem qualitativa. No entendimento de Silveira e Córdova (2009, p. 32), “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Desse modo, compreendemos que o presente estudo, por se preocupar em refletir aspectos da realidade e, de modo mais específico, a questão do corpo no âmbito da instituição escolar, identifica-se com a abordagem qualitativa. O que de fato nos interessa é a compreensão da realidade e os aspectos sociais envolvidos.

A respeito da abordagem qualitativa, os autores chamam atenção para possíveis riscos. Entre eles, destacam-se o envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada, a certeza do pesquisador com relação aos dados coletados e a sensação de domínio absoluto sobre o seu objeto de estudo. Sabemos que na pesquisa qualitativa é quase impossível não haver envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, tendo em vista que se trata de uma modalidade na qual o interesse em investigar determinado fenômeno social parte de um contexto de identificação e do desejo de contribuir com o desvelamento do fenômeno.

Acerca do estudo qualitativo, Godoy (1995) destaca que o processo é mais importante que o resultado. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa tem o objetivo de realizar uma compreensão ampla do fenômeno estudado, por considerar que tanto o ambiente como as pessoas são importantes e devem ser considerados como um todo.

Dos referenciais investigados, foram aqueles que reconhecem a trajetória da Educação Física como elemento de transformação da realidade social o que possibilitou compreender o sujeito como elemento central do processo transformador. Desse modo, desconsideramos os referenciais que apontam a Educação Física como uma ferramenta de reprodução da classe dominante. Portanto, adotamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, por entendermos que esta seria capaz de fornecer os aportes teóricos necessários para a concretização do estudo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), adotaremos o uso da técnica da pesquisa bibliográfica, utilizando as fontes bibliográficas de publicações, encontradas em livros e artigos publicados em plataformas reconhecidas.

CONCEPÇÃO CULTURAL DE CORPO

Iniciaremos o diálogo falando sobre a concepção cultural de corpo, já que acreditamos que o corpo é fruto de uma construção sociocultural. Todos os nossos comportamentos considerados como inatos (andar, falar, interagir, relacionar-se e outros) são na verdade produto de processos culturais. De acordo com Laplantine (1988), se na interação humana existe algo de natural, é sua capacidade de se adaptar à diversidade cultural.

Como nossa pretensão é contextualizar o corpo na perspectiva cultural e destacar a relevância do fenômeno para o processo de ensino e aprendizagem, decidimos adotar o conceito de cultura abordado tanto por Jocimar Daólio (1994; 2004) como por Marcos Neira (2011; 2018), por reconhecermos a relevância dessas produções no que se refere à compreensão da cultura no currículo da Educação Física escolar. Embora saibamos da significativa contribuição da teoria crítica, a pós-crítica foi além ao reconhecer que “a cultura é o terreno em que as cisões se estabelecem, mas também onde elas podem ser contestadas” (Neira, 2018, p. 13).

A teoria pós-crítica nos possibilita refletir sobre o modelo de educação capaz de promover o questionamento das estruturas dominantes. Com base nisso, Medina (1990, p. 46) atesta que:

[...] o homem é um ser incompleto e inacabado, e são as suas relações com os outros e o mundo o que o tornam possível. [...] o mundo, por meio da cultura, do ambiente, do momento histórico e dos valores, enfim, forma – ou deforma – os homens, que, por sua vez, constroem – ou destroem – o mundo.

Nesse caso, compreendemos a educação como um fenômeno que contribui para as relações humanas, tanto no quesito de buscar formar o ser social e cidadão quanto pelo fato de que seu próprio ambiente é tecido por diversas tramas culturais, históricas, políticas e sociais que são entrelaçadas para a formação do sujeito necessário ao determinado momento histórico em que vive.

O ato educativo precisa ser visto como uma possibilidade de libertação, e não de aprisionamento. Na compreensão de Freire (2016, p. 123), “a educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. É, portanto, nesse sentido que entendemos que a educação escolar é importante para o processo de conscientização e emancipação dos indivíduos.

No entendimento de Daólio (1994, p. 39), “O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas, e costumes sociais, num processo de inCORPOração [...]”. O autor ainda complementa seu pensamento afirmando que é por meio do corpo que se aprende a cultura, portanto, o corpo é a síntese entre o aspecto natural e cultural. É nessa relação entre o indivíduo e o seu contexto social que entendemos acontecer o processo de assimilação dos símbolos culturais que fazem parte da vida.

Acreditar na concepção da dualidade em que o indivíduo é concebido de modo fragmentado na qual o corpo é visto como objeto da mente é negar a existência de que o ser humano pertence a um contexto cultural que é responsável pela transmissão de símbolos e comportamentos desde o seu nascimento, quando o indivíduo ainda nem possui

entendimento suficiente sobre o mundo. Na compreensão de Nóbrega (2010, p. 31), “a vida é um processo cognitivo, desde os níveis mais elementares até as formas mais complexas, como os seres humanos. A cognição emerge da corporeidade, da dinâmica dos processos corporais”.

No trecho acima destacado, a autora reafirma a centralidade do corpo no processo de aquisição do conhecimento, comprovando que este ocorre por meio das experiências corporais mais elementares. Desse modo, percebemos que não é possível negar o saber obtido nas experiências vivenciadas no cotidiano, nas tradições e nos costumes. Compreendemos que todo conhecimento, seja ele de natureza técnica ou cultural, deve fazer parte do processo educacional como condição essencial para o desenvolvimento do ser social.

Para Bracht (1999, p. 71), “O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. Hoje é interessante perceber um movimento no sentido de recuperar a ‘dignidade’ do corpo ou do corpóreo no que diz respeito aos processos de aprendizagem”. É imprescindível considerar a cultura como um dos aspectos fundamentais para a formação do ser social, pois, em contato com os saberes produzidos, os sujeitos não somente se identificam, mas sobretudo se reconhecem e se apropriam desse saber. O currículo cultural aponta para uma possibilidade de questionar os conhecimentos que são priorizados na educação escolar. Neira (2018, p. 17) destaca que no currículo cultural os professores “criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas”.

Acreditamos que essa negação da cultura no âmbito da Educação Física é decorrente do pouco tempo de estudo relacionado ao tema e também da intenção pedagógica que era dada à área até a década de 1970, quando as abordagens pedagógicas mantinham a técnica como foco principal. A partir de então foi que surgiram perspectivas de caráter renovador que centraram o estudo no indivíduo, e a cultura, por sua vez, passou a ser considerada como fundamento na formação do indivíduo.

Daólio (2004), baseado na dimensão cultural simbólica defendida por Geertz (1989), conseguiu revisar o conceito de corpo e destacou que, a partir dessa perspectiva, foi possível ampliar os horizontes sobre a visão do fenômeno.

Abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico [...] na sua dimensão técnica, para vir a ser uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais (Daólio, 2004, p. 12).

Nesse aspecto, é importante lembrar que a Educação Física nasceu com o propósito de cumprir uma função social. Bracht (1999, p. 173) nos ajuda a compreender esse fato:

[...] o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

A Educação Física possui uma contribuição significativa na construção do conceito de indivíduo nacionalista sustentada na perspectiva higiênica, em que o corpo saudável, dócil, disposto para o trabalho era condição basilar para a reprodução da sociedade, ou melhor, do sistema social econômico, o capitalismo. Foi essa a concepção que por muito tempo esteve presente nos currículos da Educação Física escolar e que até os dias atuais ainda reverbera na prática pedagógica de muitos docentes que foram formados nesse período. Sabemos que muitos pensadores da área têm feito grandes esforços no sentido de superar esse modelo. No entanto, compreendemos que se trata de um processo lento.

Daólio (2004) aborda que a Educação Física, ao priorizar a eficiência, distanciou-se de aspectos considerados importantes, como os estéticos, subjetivos e simbólicos. Perdeu a possibilidade de ver o corpo como produtor de cultura ao considerá-lo como máquina biológica. A perspectiva cultural é resultado do movimento de superação do modelo tecnicista que prioriza o desempenho técnico em detrimento de outros fatores. Esse movimento surgiu no final da década de 1970 e início da década de 1980 em decorrência de diversos investimentos teóricos ocorridos na área.

Nesse período, a Educação Física escolar ganhou investimentos significativos, dentre eles, a abertura de programas de mestrado e a oportunidade de estudar fora do país – graças a um programa do Ministério da Educação (MEC), vários autores que possuem contribuições expressivas na área saíram do Brasil para estudar. No entanto, é importante destacar que o país nessa época passava pelo momento histórico do processo de redemocratização política. Esse contexto político certamente contribuiu para que a área pudesse evoluir no desenvolvimento de pesquisas e estudos em nível nacional e internacional (Ministério do Esporte, 2014).

Desse modo, a partir da década de 1980, surgiram muitos movimentos voltados para a construção de uma nova concepção de Educação Física. Diversos desses movimentos que foram identificados como renovadores por reconhecerem o indivíduo em uma perspectiva social continuam sendo referência na área e são utilizados em diversos estudos.

A perspectiva cultural, por sua vez, nesse aspecto de configuração do currículo da Educação Física, identifica-se como pós-crítica ao reconhecer não só a origem de práticas corporais hegemonicamente adotadas no currículo escolar, mas ao sugerir o confronto dessas práticas por meio da proposição de atividades pertencentes ao grupo minoritário. A Educação Física na perspectiva cultural se posiciona a favor daqueles que não tiveram a oportunidade de ver suas produções culturais corporais nos currículos da escola. Essa prática é entendida como uma forma de oferecer oportunidades àqueles que sempre estiveram excluídos dos currículos no intuito de promover uma prática pedagógica igualitária (Neira, 2018).

Compreendemos que é uma atitude necessária para que os sujeitos que sempre se sentiram excluídos dos currículos da escola possam se reconhecer como parte desse processo. É um desafio, sobretudo para aqueles que acreditam que o conhecimento é libertador, portanto, a escola precisa ser um espaço de possibilidades na promoção desse ato.

O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA

Para refletir sobre o espaço que o corpo ocupa na educação escolar, partimos do pressuposto de que nós não temos, nós somos um corpo (Medina, 1990). Essa afirmação nos faz pensar que não se trata de uma condição física de vida, mas sim da própria forma de existência, e que é por meio da condição corpórea que conseguimos estabelecer a interação necessária com o mundo, que conseguimos nos comunicar, sentir, aprender, conhecer, viver. Desse modo, é fundamental perceber que existe uma conexão indissociável entre o aspecto corporal e a mente presente em todas as etapas da vida.

É inquestionável que existe certa valorização do conhecimento intelectual em relação ao conteúdo resultante das práticas corporais, e isso reflete diretamente na forma como a disciplina de Educação Física é vista no âmbito escolar, sendo muitas vezes confundida com a prática de determinados esportes e, quando muito, com o cuidado com a saúde. O conteúdo da cultura corporal (jogos, danças, ginástica, esportes, lutas, práticas corporais de aventura) também sofre influências desse processo, pois profissionais de outras áreas têm dificuldades para reconhecer o papel da disciplina de Educação Física no currículo escolar. A partir disso, consideramos que esse contexto pode contribuir na forma como o corpo é percebido na escola.

Nesse sentido, o corpo é submetido a uma condição de imobilização e silêncio na qual quanto mais imóvel, mais produtivo. O aspecto da produtividade na escola encontra-se completamente relacionado a uma condição de imobilidade. Na percepção de Matos e Alencar (2003, p. 140), “na escola, [...], é enfatizada a relação entre obediência e utilidade do corpo”. Os autores destacam que o tempo investido na construção de sujeitos dóceis é maior do que o investimento em práticas relacionadas à criatividade e ao prazer. Desse modo, podemos perceber que o espaço dado ao fenômeno na escola, além de restrito, consiste em uma condição de disciplinamento no intuito de adequá-lo para que a instituição possa cumprir a sua função social.

Não se trata simplesmente de um processo de produtividade, mas, sobretudo, de adequação. Foucault (1987) denominou essa ação de poder disciplinar; ao passo que aumenta a capacidade produtiva do indivíduo, o torna ainda mais dócil e obediente. Para Foucault (1987, p. 126), “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Esse procedimento adotado pela instituição escolar se assemelha com o sistema do atual modelo econômico, que demanda um tipo específico de indivíduo. Nessa perspectiva, o corpo é visto como elemento essencial para o delineamento e cumprimento da função social da escola.

Para isso são adotados mecanismos de controle muito semelhantes aos utilizados nas fábricas. Dentre eles, destacamos o estabelecimento de horário para chegada e saída, a obrigatoriedade do uso de uniforme padrão, o ordenamento dos corpos em fileiras, o sinal sonoro para informar horários específicos, a repressão de conversas paralelas, o registro de frequências e ausências e a adoção de um sistema de punição dos comportamentos inadequados de acordo com um código de conduta (regimento interno) estabelecido pela própria instituição. Foucault (1987), ao realizar uma análise sobre os mecanismos de controle das instituições, assinala que todos os métodos que permitem controle minucioso do corpo e impõem uma relação de docilidade e utilidade são identificados como “disciplinas”.

Nessa mesma perspectiva, o autor destaca que a disciplina é utilizada para fabricar corpos submissos. À medida que retira destes o seu poder, ela o torna um objeto potente de sujeição restrita. De fato, compreendemos que a escola, ao adotar uma estratégia eficiente de controle, acaba reforçando o entendimento do autor. Diante de todas as possibilidades e capacidades dos educandos que podem ser exploradas por meio das experiências pedagógicas, o mais importante para a escola é a promoção de uma política que visa de forma exclusiva moldar os corpos no sentido de adequá-los à estrutura política da sociedade para que possam ser produtivos no desempenho de suas funções laborais.

O referencial teórico de caráter filosófico e sociológico vivenciado ao longo da trajetória acadêmica no curso de Licenciatura em Educação Física nos proporcionou refletir sobre o papel disciplinador e reprodutor da instituição escolar. Todavia, esses fatores ficaram ainda mais perceptíveis em virtude da atuação docente, na qual o contato com a escola é ainda maior. É pertinente ressaltar que existe um processo de naturalização dos mecanismos de controle na educação escolar. Entretanto, este ocorre não pelos sujeitos, mas por instâncias superiores; tanto os alunos como os professores são passivos nesse processo. Ou seja, eles são a própria essência da docilização, uma vez que a demanda é política e, portanto, superior. Embora isso ocorra, o próprio ato de educar e a formação continuada emancipadora têm o papel de atenuar a ação.

Desse modo, enfatizamos que a educação formal, embora marcada por estruturas contraditórias, possui sua autonomia relativa, ou seja, por mais que as instituições e os sujeitos acabem internalizando e reproduzindo posturas disciplinadoras em decorrência de práticas disciplinadoras adotadas pela escola, não podemos negar que em meio a todo o contexto existem ações que acabam se sobressaindo. Entre elas, destacamos o papel das pedagogias críticas, que possibilitam o confronto com as pedagogias tradicionais e oferecem aos sujeitos a possibilidade de refletir sobre a função social da escola em um contexto de profundas contradições, como é caso da sociedade capitalista que investe em um modelo educacional no qual os sujeitos são formados para promover a sua reprodução.

A disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório na educação escolar, embora possua uma compreensão a respeito do indivíduo/corpo, em alguns momentos também acaba reproduzindo a ideologia da classe dominante. O fato é que não se depende exclusivamente do esforço isolado de um componente curricular para mudar as estruturas do sistema, trata-se de um processo histórico e cultural que legitima esse modelo de educação. Reconhecemos o esforço de muitos docentes que têm se esforçado para escrever uma trajetória diferente, uma prática pedagógica consciente, equitativa e humanitária.

Nesse sentido, ressaltamos que para uma prática pedagógica libertadora é preciso que os professores de Educação Física possam conhecer a sua trajetória histórica, as abordagens pedagógicas as quais fizeram parte desse processo de construção e, sobretudo, o conteúdo da cultura corporal que indispensavelmente deve ser ofertado para que os alunos adquiram consciência a respeito das questões sociais que estão de forma indispensável incutidas no processo de ensino e aprendizagem.

Tanto as abordagens críticas como as pós-críticas são exemplos de que a Educação Física tem direcionado o olhar para o contexto social do educando e tem percebido a

relevância desse aspecto para uma formação de caráter libertador. A abordagem cultural, na sua essência, privilegia os saberes da prática social, o conhecimento advindo da cultura e das tradições do povo. De acordo com Neira (2018, p. 29):

[...] as teorias pós-críticas ampliam as análises realizadas pelas teorias críticas quando indagam as pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e os processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas na divisão de classe.

A trajetória histórica da Educação Física no que se refere às abordagens pedagógicas teve papel fundamental na concepção de sujeito presente no currículo escolar, pois, assim como qualquer outro conhecimento, encontra-se repleto de intencionalidades que podem contribuir tanto para a dominação como para a libertação. De posse do conhecimento, o professor é capaz de agir na adoção de uma prática pedagógica que possibilite aos sujeitos pensar de modo crítico e reflexivo. É fato que a Educação Física, enquanto conteúdo pedagógico, tem procurado oferecer uma educação e conscientização a respeito dos condicionantes políticos que regem a sociedade.

Na abordagem cultural, o conteúdo é centrado no contexto social do educando para que este, além de se sentir parte do processo, possa compreender os aspectos contraditórios que o envolvem e, sobretudo, refletir a respeito da transformação desses aspectos que são tidos como determinantes sociais. Não basta oferecer uma gama de conteúdos que não fazem sentido para o aluno, é necessário oferecer possibilidades e condições para que, por meio do conhecimento, os indivíduos possam se libertar e transformar a realidade. Esse deve ser o real sentido da educação em uma sociedade estratificada como a capitalista.

As teorias críticas e pós-críticas da Educação Física colocam o debate a respeito da educação e seu papel na reprodução social em um tom de denúncia e oferecem aos sujeitos a possibilidade de refletir sobre as injustiças e os interesses incutidos na ideologia dominante.

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um terreno em que a ideologia dominante impõe a sua lógica. A seu tempo, as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação (Neira, 2011 *apud* Neira, 2018, p. 30).

Enquanto as teorias críticas questionaram a forma como o conhecimento é produzido e transmitido na sociedade capitalista, as teorias pós-críticas perceberam que o ato pedagógico é um processo cultural que tem suas raízes fincadas no conhecimento da prática social, nos aspectos subjetivos e nas relações que são estabelecidas no cotidiano. De posse desse entendimento, é fundamental pensar a escola como espaço de transformação social, onde são proporcionadas aos sujeitos as devidas condições para desvelar a realidade e agir para uma educação mais digna e justa do ponto de vista das possibilidades e oportunidades, já que o conhecimento historicamente é um privilégio da classe burguesa.

Enfatizamos que, quando falamos na oferta de uma educação libertadora, também estamos, de forma direta, alertando que o corpo enquanto fenômeno social sofre

interferência do sistema repressivo. O corpo não se encontra dissociado desse processo, ele é o principal atingido, embora muitas vezes ocorra um desencontro de linguagem entre a escola e o ambiente extraescolar. O corpo, ao ter contato com a escola, provavelmente não será mais o mesmo e passará a apresentar comportamentos com traços muito peculiares desse espaço. Na constatação de Louro (2000):

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

A escola nesse aspecto tem se utilizado de ferramentas que visam controlar toda e qualquer conduta considerada inadequada; não sabemos a base que a instituição utiliza como referência, mas suspeitamos que tenha relação com os critérios éticos e morais concebidos pelo sistema econômico, já que este exige um padrão de indivíduo dócil e produtivo. A lógica utilizada na escola não deve ser distante disso, já que uma de suas funções é exatamente preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

No fragmento acima, quando o autor aborda que olhos e ouvidos se encontram adestrados para a execução de determinadas atividades, mas um tanto desatentos para outras, é nesse aspecto que destacamos o quanto o papel do professor é crucial para a promoção de uma formação integral que possa direcionar o olhar do educando para questões importantes que não se encontram ao alcance da sua compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ensinar as impressões adquiridas sobre o objeto de estudo, destacamos que o corpo é um fenômeno para além daquilo que durante muito tempo foi concebido como algo exclusivamente biológico e insensível. Trata-se de uma unidade sensível, repleta de significados e símbolos, moldada pelo contexto social. Acerca desse pensamento, Vaz (2006) atesta que as marcas deixadas no corpo pela cultura são muito mais perceptíveis do que as marcas da sua própria natureza biológica. Por isso, ele é a expressão das diversas pedagogias e contextos com que o indivíduo teve contato ao longo da vida.

O estudo não tem a intenção de esgotar todas as compreensões que envolvem o objeto e nem é capaz de fazer isso por meio de uma pesquisa desta magnitude, assim como lembramos que não estamos nos propondo a oferecer um conceito pronto e acabado, mas a oferecer possibilidades de compreensão a respeito do objeto de estudo.

A partir da máxima de que nós não temos um corpo, nós somos um corpo (Medina, 1990), percebemos que entender os processos sociais e culturais que o envolvem em seu cotidiano e, sobretudo, no espaço escolar é uma necessidade no sentido de oferecer uma educação rica de possibilidades e com condições reais de transformação da realidade.

A perspectiva cultural aborda a influência dos processos sociais, de símbolos e significados que se encontram impregnados na cultura e, como destaca Vaz (2006), deixam marcas muito mais perceptíveis. Por isso, não podemos ignorar a cultura e o contexto social do aluno no processo educacional, nem a adoção de uma prática pedagógica que

considera saberes adquiridos por meio da educação informal que busca compreender a linguagem e as relações estabelecidas no ambiente extraescolar. Todos esses aspectos são importantes para a aprendizagem e o desvelamento da realidade.

Entretanto, a escola, ao adotar uma conduta disciplinar, estabelece um modelo de ensino que desconsidera todos esses fatores supracitados e muitas vezes acaba penalizando os alunos por apresentar um comportamento que não condiz com as normas estabelecidas. Portanto, é urgente a necessidade de profissionais críticos e reflexivos para a formação de indivíduos autônomos que não reproduzam a ideologia da classe dominante. Entretanto, sabemos que a escola não é um espaço formado somente por alunos e professores e que muitas das decisões são frutos de demandas políticas que refletem diretamente no processo educacional. Além disso, reconhecemos que a disciplina de Educação Física tem contribuído de forma significativa para o debate a respeito do corpo e tem apresentado produções em diferentes aspectos.

Assumimos com a pesquisa o compromisso de apresentar o corpo como um elemento social dotado de conhecimentos e que pertence a uma cultura, mas a escola em muitos momentos nega esse conhecimento e adota uma postura de disciplinamento do corpo ao obrigá-lo a se manter imóvel e em silêncio durante o período da aula. Os professores de Educação Física devem ter consciência a respeito da importância do corpo para o processo de aprendizagem e devem se colocar como defensores de uma pedagogia na qual o conhecimento intelectual não seja priorizado em detrimento dos saberes da prática corporal.

Embora enfatizemos que não reconhecemos o indivíduo na perspectiva da dualidade que separa o corpo da mente, em alguns momentos, ao tratar sobre o aspecto do conhecimento, acabamos incorrendo no erro de tratá-lo de forma fragmentada. Isso ocorre em detrimento da cultura de valorização do conhecimento intelectual que está inevitavelmente enraizada na educação escolar. Portanto, esse é mais um motivo para que os professores não perpetuem a lógica de valorização de um conhecimento em detrimento do outro, pois sabemos da relevância dos saberes obtidos através das experiências culturais e do contexto social para a formação integral.

Ao longo da trajetória de pesquisa sobre o corpo, é possível perceber que este tem sido objeto de muitos estudos e discussões. Muitos autores têm se empenhado em construir uma concepção de corpo pensando numa proposta de ensino mais próxima da realidade dos alunos. O dilema da Educação Física em relação à temática até os dias atuais é a fragmentação do indivíduo na educação escolar ao controlar as manifestações corporais e adotar a cultura de valorização do intelecto.

Somente com a superação dessa pedagogia que percebe o indivíduo de modo fragmentado é que é possível a educação escolar oferecer uma formação na qual o indivíduo seja visto de modo integral, como parte de uma totalidade social que a todo instante exerce influências e imprime características positivas e negativas, que podem libertar, mas que podem também torná-los submissos a estruturas de controle.

Nesse sentido, a Educação Física, como parte do processo de escolarização, precisa ter consciência da sua função enquanto disciplina, devendo adotar uma postura

que perceba o sujeito como ser social e, sobretudo, cultural, dotado de ações que condizem com as características do ambiente em que se encontra inserido. Uma Educação Física que não oferece aos educandos subsídios para vivenciar plenamente as dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais e expressivas se configura como insignificante para a promoção da vida (Medina, 1990).

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, ago. 1999.

BRASIL. Ministério do Esporte. Comissão de Especialistas de Educação Física. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; ALENCAR, Maria Clélia de Medeiros. **Corpos (In)Dóceis: Respostas à Disciplina**. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Filosofia, Educação e Realidade**. Fortaleza: EdUFC, 2003.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1990.

MENDES, M. I. B de S. **Mens Sana in Corpore Sano: Saberes e práticas educativas sobre corpo e saúde**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, p. 195-206, jul./dez. 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrócia da. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sachi dos. Pedagogias do Corpo: representação, identidade e instancias de produção. *In*: SILVA, Luis Heron (Org.). **Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 194-212.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

VAZ, Alexandre Fernandes. Marcas do Corpo Escolarizado, Inventário do Acúmulo de Ruínas: Sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.) **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ZOBOLI, Fábio; LAMAR, Adolfo Ramos. **Escola, poder e corpo**. Contrapontos. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 425-433, set./dez. 2003.

Organizadoras

Meire Celedonio da Silva

Doutora, com período sanduíche na Universidade Nova de Lisboa com Bolsa da CAPES, e mestre (2015) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2004). Foi tutora presencial na Universidade Aberta do Brasil/UFC. Foi professora de Português Língua Adicional na Universidade Federal do Ceará e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. É integrante do Grupo de Pesquisa GEPLA da UFC. Atua no programa de Português Língua Adicional do IFCE. É vice coordenadora do grupo de pesquisa LinForm ligado ao IFRN. Atua, principalmente, nos seguintes temas: produção de texto; elementos linguísticos discursivo; material didático; letramento acadêmico, ensino-aprendizagem de LM e LE.

Débora Karina de Araújo Santana

Graduada em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007). Possui Especialização em Ensino da Língua Espanhola e Literaturas Hispano-Americanas pela Universidade Estadual da Paraíba (2010). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT (IFRN). É Professora de Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Limoeiro do Norte.

Ana Raquel de Oliveira Mano

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestrado em Agronomia (Fitotecnia) pela Universidade Federal do Ceará (2006) e doutorado em Agronomia (Fitotecnia) pela Universidade Federal do Ceará (2009). Atualmente é prestador de serviço da Faculdade de Selvíria. Tem experiência na área de Bioquímica, com ênfase em Bioquímica, atuando principalmente nos seguintes temas: caatinga, etnobotânica, plantas medicinais, fitoterapia e germinação.

Autores

Alison Nascimento Farias

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade Estácio do Ceará (2009), especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Ceará (2012) e mestrado pelo Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2018) com enfoque em Educação Física escolar, e atualmente, aluno de doutorado pelo mesmo programa . Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar - SABERES EM AÇÃO, vinculado ao Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará IEFES/UFC. Membro do LABORATÓRIO DE ESTUDOS E TRABALHOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA (LETPEF/UNESP). Membro do LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM PEDAGOGIA DO JOGO (LEPEJ). Professor do curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, campus Limoeiro do Norte.

Andréa de Almeida Bezerra

Graduada em Letras Português pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE (2015). Fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Especialista em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação pelo Instituto Prominas - Universidade Candido Mendes (2018). Especialista em Metodologias de Ensino para Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus Limoeiro do Norte (2021). Atualmente sou professora efetiva pela prefeitura municipal de Morada Nova, onde leciono na escola Ana Nogueira Maia, localizada na comunidade de Pedras.

Ariela Fernandes Sales

Doutora pelo PPGL/UFPE, na área de Intersemiose, orientada pela professora Ermelinda Ferreira. Mestre pelo PPGL/UEPB na área de Dramaturgia, orientada pela Professora Sandra Luna. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba e em Comunicação Social - habilitação em Publicidade e Propaganda pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte..

Clarice Santiago

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé.

Clarice Santiago

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Canindé.

Diene Karine Maia

Graduada do curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE).

Felipe Cavalcante Brasileiro

Docente da Licenciatura em Educação Física IFCE - campus Limoeiro do Norte. É Mestre em educação (UECE) e Doutorando em Ciências Morfofuncionais (UFC).

Fernando José Fraga de Azevedo

Concluiu o Título de Agregado em Estudos da Criança em 2012 pela Universidade do Minho, Doutoramento em Ciências da Literatura em 2001 pela Universidade do Minho (Instituto de Letras e Ciências Humanas), Mestrado em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas em 1994 pela Universidade do Minho e Licenciatura em Ensino de Português e Francês em 1989 pela Universidade do Minho. É Professor Associado na Universidade do Minho e Director do Programa Doutoral em Estudos da Criança na Universidade do Minho - Instituto de Educação. Publicou 78 artigos em revistas especializadas. Possui 103 capítulos de livros e 15 livros. Organizou 28 eventos. Participou em 86 eventos. Orientou 17 teses de doutoramento e coorientou 6. Orientou 34 dissertações de mestrado e coorientou 4. Participa e/ou participou como Investigador em 3 projetos. Atua na área de Ciências Sociais com ênfase em Ciências da Educação e Humanidades com ênfase em Línguas e Literaturas.

Iranita Maria de Almeida Sá

Professora universitária, licenciada em Letras (UFC), especializações em Língua Portuguesa (UECE) e Linguística(UFC), Mestrado em Educação (UFC) e doutorado em Filosofia e Ciências da Educação (Universidad Nacional de Educación a Distância/ UNED MADRI) Carreira docente desenvolvida em empresas nacionais e internacional. Atuação nas Áreas de Gestão,

Planejamento, Administrativa e projetos de Cursos de graduação e pós graduação. Instituições : UNIFOR, Universidade Federal do Maranhão; Universidadde Las Palmas (Master Internacional em Turismo), UVA, Centro Universitário Christus, Conselho de Educação do Estado do Ceará, Universidade Aberta do Nordeste, Faculdade Evolutivo, SENAC, SENAI, INEP, IFCE, CEFEB/CEE, CENFOR e Universidad Interamericana de la República del Paraguay foram empresas onde desenvolvi carreira exercendo atividades: docentes; planejar, acompanhar, orientar e avaliar atividades educacionais das IES e coordenar atividades administrativas e pedagógicas. Responsável por gerenciar recursos financeiros, participando do planejamento estratégico da instituição e interagindo com a comunidade acadêmica. Docente da Faculdade Católica Rainha do Sertão, também exercendo as funções da Assessoria Pedagógica, junto à Diretoria Acadêmica, de 2015 a junho de 2016. Atualmente, professora de Português, concursada, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, em efetivo exercício, desde 22/07 de 2016, no IFCE-Cedro.

Hanna Stérphane Moura Cavalcante

Atualmente: -Especialista em Metodologias de Ensino para Educação Básica no Instituto Federal do Ceará, IFCE - Campus Limoeiro do Norte; -Licenciada em Educação Física no Instituto Federal do Ceará, IFCE - Campus Limoeiro do Norte; -Professora Efetiva em Crato na E. E. F. Estado da Paraíba; Atividades que já desenvolvi: -Professora Efetiva em Quixeramobim; -Professora de Natação e Práticas Aquáticas; -Coordenação pedagógica pelo Secretaria de Educação no Município de Morada Nova na Escola de Educação Básica Ana Nogueira Maia; -Monitora na E. E. B. Ana Nogueira Maia 1º e 2º ano (Mais Alfabetização) e do 6º ao 9º ano (Novo Mais Educação); -Monitora da disciplina de Metodologia da Natação II; -Bolsista do PIBID - Polo lauro - Recreação no intervalo; -Monitoria da disciplina de Metodologia da Natação I; -Bolsista do PIBID - APAE - Esportes coletivos / Projeto Boto Cidade Alta.

João Paulo Guerreiro de Almeida

Doutorando em Educação (PPGE/UEPB). Licenciado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE. Professor do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará - Campus Limoeiro do Norte. Atuou na coordenação de área do PIBID Química no IFCE -Campus Aracati (2018-2020). Pesquisador-voluntário do Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos: História e Memória (NEJAHM/UFC), desenvolvendo trabalho de (re)construção da história e da memória da Educação de Jovens e Adultos no Ceará. Interesse em pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação do Campo, Educação e Movimentos Sociais e Juventude Rural.

Larissa Pinheiro Xavier Bezerra

Professora efetiva de Português/Espanhol do IFCE. Doutoranda em Letras/Literatura Comparada (UFC). Integrante dos Grupo de Pesquisa Metodologias Ativas e o Ensino de Línguas (MATEL-CNPQ) e Tradução, Cultura e Mídia (UFC). Foi professora efetiva de Espanhol do IFPB (2014-2018), campus Cajazeiras, e atuou como coordenadora do Núcleo de Assuntos Internacionais do IFPB, no mesmo campus. Foi Líder-integrante do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas, CNPQ. Foi professora substituta do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Ceará em 2013.1 e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Juazeiro do Norte. É mestra em Letras/Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância(IFRN) e em Formação de Tradutores (UECE). Foi bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Foi formadora e tutora (bolsista) por 9 anos dos Cursos a Distância do Profuncionário e ETEC do

IFCE. Graduada em Letras / Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro da Associação Cearense de Professores de Espanhol (APEECE).

Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Área de Concentração: Formação de Professores. Pós-Graduada em Gestão Escolar; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e em Letras/Espanhol através da Universidade Metodista de São Paulo. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE/ Campus Baturité, com atuação no curso de Letras/Inglês e Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP). Ex- Coordenadora do Pibid no Campus Canindé. Tem Experiência Profissional em Educação Básica, Gestão educacional e no Ensino Superior com atuação na Graduação e na Pós-Graduação. Desenvolve Estudos nas áreas de Gestão, Formação de Professores, Políticas Educacionais, Educação Profissional, Ensino Médio e Mulheres na Sociedade. Participa dos seguintes Grupos de Pesquisas: Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social GEPPES; Observatório de Juventude, Educação Profissional e Trabalho (JEPTRA) da UECE e do Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão no Ensino Médio ? LEPEEM do IFCE.

Lucas Alves Moreira Felix

Professor de educação física, com especialização em metodologias de ensino para Educação Básica (2021) pelo IFCE. Bolsista CNPq e Capes durante o período da graduação, foi membro do centro acadêmico e colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física (IFCE). Professor monitor da rede municipal de ensino fundamental de Limoeiro do Norte de 2018 a 2020. De 2020 ao atual momento envolvido com pesquisas acadêmicas e atendimento individual e personalizado.

Maria das Candeias Fernandes de Lima Sousa

Graduação (2016) em Letras Português, pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (2021). Mestra (2022) pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Foi professora da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará, na área de linguagens e códigos no Centro de Educação de Jovens e Adultos do Programa Pró-Jovem Campo Saberes da Terra, Professora de Língua Portuguesa e Diretora de Turma na Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira e na Escola de Ensino Médio Arsênio Ferreira Maia também trabalhou como intérprete de LIBRAS na EEEP. Professor Walquer Cavalcante Maia. Atualmente desenvolve trabalhos nos seguintes temas: articuladores, organizadores textuais e modalizadores, ensino de literatura e a formação leitora nas escolas.

Maria Ozirene Maia Vidal

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1987) e mestrado em Educação e Ensino (Maie) pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Atualmente é professora ens básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Ceará - Campus Limoeiro do Norte. Tem experiência na área de Educação e Ensino. Atua principalmente no ensino e pesquisa nas disciplinas de Didática, Estrutura, Política e Gestão Educacional e Estágios. Membro do Grupo Pesquisa CNPQ UNILAB/Ceará.

Neurivânia Moreira da Silva

Graduada no curso de Licenciatura em Educação Física pelo INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (2015), possui mestrado acadêmico em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (2019). Especialista em

Metodologias de Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal do Ceará e atua como professora de Educação Física na educação básica do município de Limoeiro do Norte-CE desde outubro de 2018 e na rede estadual de ensino desde fevereiro de 2022 até o presente momento. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Física Escolar.

Kaline Lígia Estevam de Carvalho Pessoa

Formada no curso de Educação Física- Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN/CAMEAM. Mestra no programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Vila Real, Portugal). Professora do curso de Licenciatura em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará, campus Limoeiro do Norte, desde 2017.

Poliana Emanuela da Costa

Possui graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014). É pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professora do Instituto Federal do Ceará-Campus Tabuleiro do Norte. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: Heidegger, técnica moderna, ser, práxis e verdade. Atualmente desenvolve pesquisa na área de educação como doutoranda no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará-UFC.

Renata Micarla de Freitas Moreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará- UECE.

Rosilene Batista Sales

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Possui pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e clínica . Possui Especialização em Metodologias de Ensino para a Educação Básica (2021).

Sânia Kelly Sousa Lima

Especialista em Metodologias de Ensino para Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE (2021). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM (2017). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES. Atuou como colaboradora da Educação Infantil e Cuidadora em escolas do município de Russas e Atualmente trabalha como professora do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, em uma escola do Município de Russas - Ceará.

Sergiano de Lima Araújo

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é Professor com Dedicção Exclusiva(DE) do Instituto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Avaliador (ad hoc) de periódicos especializados em Geografia de diversas Universidades Brasileiras. Integrante (ad hoc) do banco de professores avaliadores do SINAES, Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior, INEP/MEC e do Banco Nacional de Itens, BNI do SAEB, ENEM e ENADE, INEP/MEC. Membro do grupo de avaliadores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) das obras de Geografia para o para o Ensino Fundamental e Médio. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente em dois Eixos: 1) Geografia Agrária - Globalização e agricultura, modernização do campo, relação campo x cidade, dinâmica dos espaços agrícolas nordestinos, geografia do trabalho, campesinado, e movimentos sociais no campo 2) Ensino de Geografia: Ensino-aprendizagem de geografia, metodologia de ensino, tecnologias educacionais, formação de professores, currículo e práticas saberes docente no ensino de geografia e educação no campo. Email para contato: sergiano.araujo@ifce.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-6711-7308>; fone para contato: whats (85) 996560226.

Taís Costa Mendes

Especialista em Metodologias de Ensino para Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE (2021), Campus Limoeiro do Norte. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Faculdade do Vale do Jaguaribe-FVJ (2018) tendo sido bolsista do Programa Universidade para Todos (ProUni) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante a graduação. Tutora do curso de graduação em Educação Física desde, 2023.1 na Faculdade Pitágoras, polo Aracati.

Índice Remissivo

A

alfabetização 15, 18
alunos 22, 36, 42, 46, 55, , 56, 59, 60, 62, 65, 66, 68, 69,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83
ambiente 31, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 56, 58, 65, 73, 74,
75, 77, 78, 79, 81, 82, 83
âmbito 15, 18, 21, 25, 28, 31, 74, 78, 87, 89, 109
aprendizado 20, 31, 33, 37
aprendizagem 15, 21, 25, 27, 28, 38, 39, 40, 42, 43, 45,
46, 57, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84
atividades 22, 30, 56, 57, 58, 59, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 81, 82, 83
atuação 16, 21, 33, 34, 35, 36, 39, 87, 119, 138, 139,
142, 143, 144, 145, 146

B

básica 15, 16, 18, 20, 22, 23, 27, 28
brasileira 20, 29, 36, 44, 46, 49, 50, 53, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 107, 108, 109, 110

C

campo 16, 19, 27, 28, 30, 31, 33, 36, 41
conhecimento 16, 17, 20, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 37, 38,
39, 40
conhecimentos 18, 21, 26, 30, 35, 37
contexto 17, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 39, 40,
43, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 73, 75, 77,
83, 88, 91, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107
continuada 16, 19, 20, 24, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41
currículos 100, 116, 153, 156, 157, 160, 170

D

desenvolvimento 19, 27, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 44, 50,
53, 57, 58, 60, 62, 64, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79,
82, 83, 87, 88, 92, 95, 104, 109, 112, 113, 120, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 137, 138,
139, 140, 141, 144, 145, 146, 147

digitais 32, 73, 76, 77, 78
digital 73, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 84
discentes 56, 64, 66, 68, 76, 77, 79, 81, 82, 86, 99
docência 18, 20, 22, 30, 37, 41
docente 16, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 28
docentes 16, 18, 19, 27, 29

E

educação 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29
educacional 17, 19, 20, 21, 26, 28, 33, 35, 36, 39
educadores 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
ensino 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41
escola 18, 20, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41
escolar 19, 25, 27, 28, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39
escolares 16, 25
escolarização 134, 165, 166, 175
espaço 25, 28, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40
estabelecimentos 57
estratégias 21, 24, 37, 57, 63, 71, 75, 77, 79, 82, 83
experiências 15, 16, 17, 20, 23, 25, 26, 27, 28

F

formação 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29

G

gamificação 74, 75, 76, 77, 78, 83, 84, 85

I

infância 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135
infantil 106, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135
intelecto 139, 175

L

leitura 18, 19, 26, 31, 47, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 86, 87, 93, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109
letramento 86, 87, 91, 92, 96, 97
literário 43, 53, 59, 69, 70, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110
literatura 16, 33, 43, 45, 46, 54, 55, 56, 58, 59, 70, 72, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109

M

metodologias 20, 21, 24, 30, 42

N

negra 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

P

pedagogia 16, 17, 20, 21, 24, 25, 27, 28
pedagógica 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28
penais 57
prática 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
problema 28, 45, 53, 87, 105, 107, 112, 117
processo 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 47, 53, 57, 58, 59, 60, 63, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 113, 114, 115, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135
professores 15, 16, 27, 28
profissionais 22, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 88, 89, 91, 120, 125, 139, 141, 142, 143, 144, 146
psicomotricidade 137, 138, 140, 145, 146, 148, 149

R

racial 101, 102, 104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

representatividade 101, 102, 107, 112, 113, 115, 116,
118

S

saberes 29, 30, 31, 33, 36, 37, 41

sistema 6, 17, 19, 20, 27, 31, 33, 35, 57, 60, 72, 75, 79,
107, 112, 113, 118, 127, 129, 134, 150, 153, 159

V

valorização 99, 101, 102, 108, 118, 120, 121, 138, 157,
166, 171, 175

