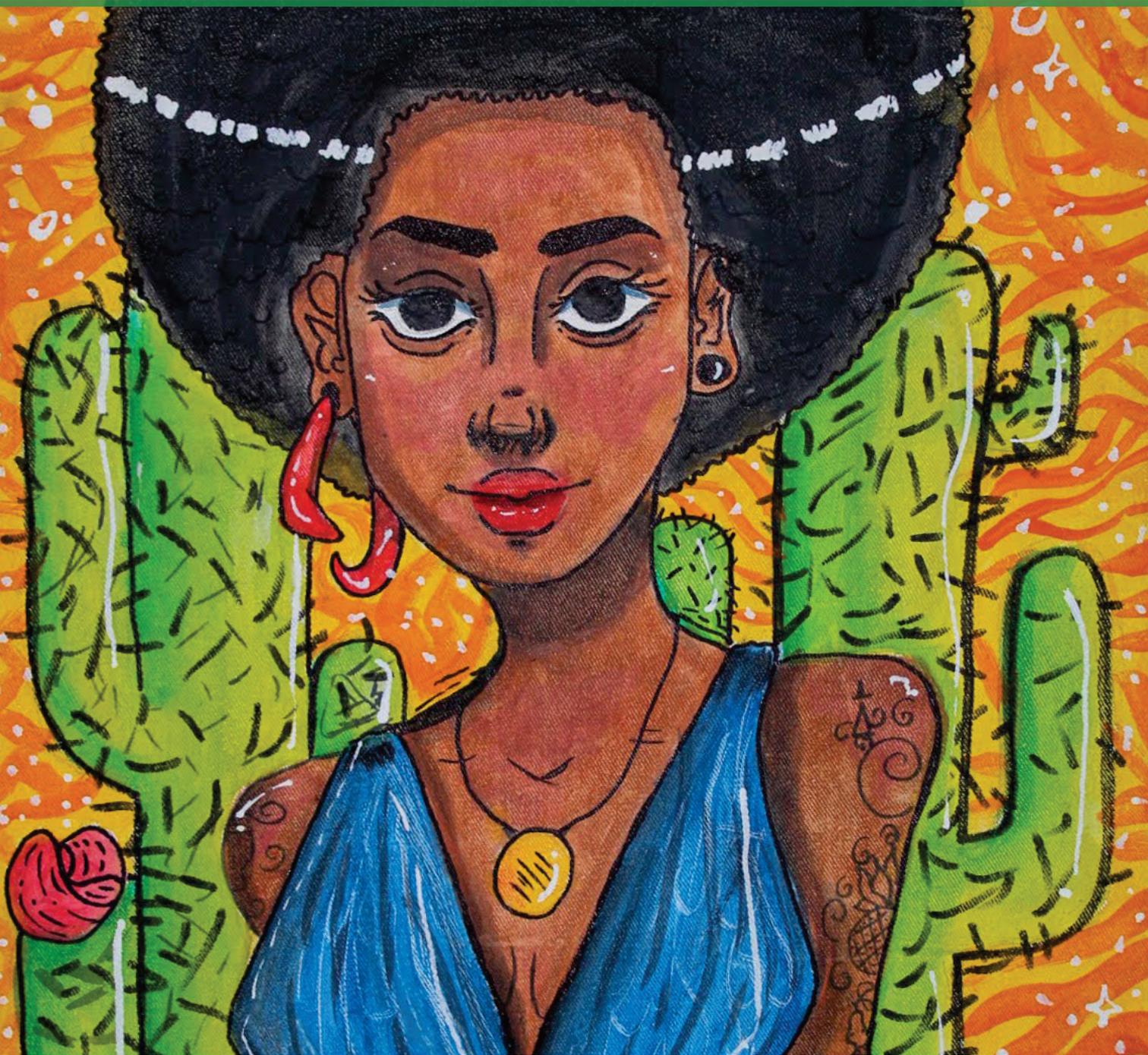


Revista

DoCEntes

Volume 05 - Nº 012 | agosto de 2020



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 5 - Nº 012 | agosto de 2020



ISSN Impresso: 2526-2815
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2020



**GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ**
Secretaria da Educação

Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário Executivo de Ensino Médio e da Educação Profissional

Jussara Luna Batista
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Rita de Cássia Tavares Colares
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Wilson Rocha Rodrigues
Articulador da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivâni Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica,
Ambiental e Competência Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico e Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

Revisão Inglês e Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Arte da Capa

MARCOS VINICIUS SANTOS DA SILVA

EEFM DOUTOR CÉSAR CALS | 3º Ano
Farias Brito – Ceará.

Nome da Tela

Rainha de cactus

A partir do tema "Ceará 50" proposto no festival Alunos que inspiram 2019. A ideia principal da representação, visão do Ceará em 50 anos à frente, foi de um ceará mais inclusivo, em relação a negros, mulheres, e principalmente dos próprios cearenses. Onde nossa terra só é representada através da aridez e dificuldades, então trouxe um novo olhar, através de beleza, valorização e aceitação.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Prof. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Prof. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Prof. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Prof. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);
Prof. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Prof. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Prof. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP);
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Rogers Vasconcelos Mendes
Secretário da Educação

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral - COETI

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE

Prof. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
HIPERTEXTO E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA	11
HYPertext AND MULTILITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSONS: A PROPOSAL FOR DIDACTIC INTERVENTION	
HIPERTEXTO Y MULTILITERACIDADES EN CLASES DE LENGUA PORTUGUESA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
<hr/>	
Gênesson Johnny Lima Santos	
CLUBE DA VIRADA: UMA METODOLOGIA EFICIENTE EM PROL DE RESULTADOS SIGNIFICATIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.	24
VIRADA CLUB: AN EFFICIENT METHODOLOGY FOR SIGNIFICANT RESULTS IN LEARNING PORTUGUESE AND MATHEMATICS.	
CLUB VIRADA: UNA METODOLOGÍA EFICIENTE PARA RESULTADOS SIGNIFICATIVOS EN EL APRENDIZAJE PORTUGUÉS Y MATEMÁTICAS.	
<hr/>	
Jerffson Bruno Oliveira	
TECH TOOLS: O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.	31
TECH TOOLS: THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.	
HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.	
<hr/>	
Yuri Santos Monteiro	
OFICINAS: SABER E COMPREENDER	38
WORKSHOPS: KNOW AND UNDERSTAND	
TALLERES SABER Y COMPREENDER	
<hr/>	
Rosália da Maia Costa Freitas Valdenira Gomes Vieira Lídia Evangelista de Sousa Maia Maria Antunes Costa Pereira	
O INFOGRÁFICO COMO UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVO-ARGUMENTATIVA EM TEXTOS MOTIVADORES DA REDAÇÃO DO ENEM	44
INFOGRAPHIC AS A DISCURSIVE-ARGUMENTATIVE STRATEGY IN TEXTS MOTIVATING ENEM'S WRITING	
INFOGRAFÍA COMO UNA ESTRATEGIA DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA EN TEXTOS QUE MOTIVAN LA ESCRITURA DE ENEM	
<hr/>	
Francisco Marques Sampaio Thyago Teixeira Farias	

DEVOLUTIVA PEDAGÓGICA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM
COORDENADORES ESCOLARES NA CREDE 15 **54**
DEVELOPMENTAL EDUCATION ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING WITH SCHOOL
COORDINATORS IN CREDE 15

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA CON
COORDINADORES ESCOLARES EN CREDE 15

Diva Lima | Geruza Verônica Oliveira Almeida | Antonia Vera Lúcia da Silva

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INFORMÁTICA
BÁSICA NO CURSO PROFISSIONALIZANTE DE LIBRAS **63**
PRODUCTION OF VIDEO CLASSES: STRATEGY FOR TEACHING-LEARNING OF BASIC
COMPUTERS IN THE PROFESSIONALIZING COURSE OF LIBRAS

IPRODUCCIÓN DE CLASES DE VIDEO: ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE COMPUTADORAS BÁSICAS EN EL CURSO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LIBRAS

Jeannie Fontes Teixeira | Ana Célia Clementino Moura | Gleiciane Pereira da Silva

FILMOGRAFIA HISTÓRICO-LITERÁRIA **71**
HISTORICAL-LITERARY FILMOGRAPHY
FILMOGRAFÍA HISTÓRICO-LITERARIA

Maria Sângela de Sousa Santos Silva | Maria de Fátima Gonçalves Leitão

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PRATIQUE REDAÇÃO DA EEEP PROFESSOR ANTONIO
VALMIR DA SILVA NA PROFICIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA **79**
THE CONTRIBUTION OF THE PRATIQUE PROJECT WRITING BY EEEP PROFESSOR ANTONIO
VALMIR DA SILVA IN READING AND WRITING PROFICIENCY

LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO PRÁCTICO DE REDACCIÓN DEL PROFESOR DE EEEP
ANTONIO VALMIR DA SILVA EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Ana Paula Matias | Gildênia Moura de Araújo Almeida

RESENHA **86**

Karine Pinheiro de Souza

DoCEntes ENTREVISTA **88**

Professora Dra. Vagna Brito de Lima

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área do conhecimento e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis, e aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os professores das escolas públicas estaduais escrevam e publiquem artigos sobre suas experiências de sala de aula, ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos suscitados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é para nós um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

Ensino e Aprendizagem das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Dedicamos este número da revista **DoCentes** ao **Ensino e Aprendizagem das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. O desafio central da **Educação Básica** reside no processo de **Aprendizagem**, que, por sua vez, pressupõe refletir sobre o **Ensino**. Como demonstram os artigos ora apresentados: **ensinar** no atual contexto exige um repensar **Metodologias**, considerando a **mediação tecnológica**, o papel do **Letramento** e a possibilidade de incorporar a **ludicidade** nesta seara.

Inauguramos essa edição com um estudo sobre as dificuldades de **aprendizagem** em **Língua Portuguesa** e **Matemática** numa escola de ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual. A metodologia de **ensino** criada para uma **aprendizagem** eficiente efetivou-se por meio de um projeto pedagógico de recuperação paralela. O estudo seguinte sinaliza a centralidade da **Língua Portuguesa** e sua função de desenvolver as habilidades necessárias à constituição de competências comunicativas. Ele destaca a relevância do processo de **ensino e aprendizagem** da disciplina. Tendo sido elaborado com base em indicadores de avaliação, constitui-se numa devolutiva oficial ao sistema estadual de ensino.

Dois artigos destacam a prática do **letramento** como instrumento que otimiza os processos de aprendizagem, ao permitir a apropriação de práticas de **leitura de escrita** pelos alunos, considerando o seu papel como ser social. O primeiro efetiva-se por meio do **projeto Pratique Redação**, como ferramenta pertinente à práxis curricular. O segundo, gira em torno dos conceitos de **hipertexto**, **produção textual e multiletramentos**, como propostas de intervenção didática em que se congregam o trabalho com os **gêneros digitais**, ressaltando a noção de **hipertextualidade** e o gênero blogue — e com os letramentos digital e crítico.

Um forte obstáculo ao processo de **aprendizagem** está na falta do hábito da **leitura**. Entretanto, desataca-se nesta seara o artigo que propõe a metodologia das **oficinas de leitura** como estratégia de desenvolvimento de hábitos de **leitura** e de **interpretação** de enunciados com a finalidade de promover o sentido da **aprendizagem**. Um elemento central neste processo está em investi-lo de uma dimensão lúdica. Outro trabalho que vai nesta direção propõe analisar a configuração **pluricódica** dos **infográficos** utilizados na elaboração das Provas de **Redação** do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – referentes às edições de 2012 a 2018.

Apesar do uso das **tecnologias digitais** aparecer em outros artigos, ele é mais destacado em dois: em um que analisa o curso de Libras e Português, voltado aos conteúdos de Informática Básica e em outro que aborda o ensino de **Inglês**. O primeiro enfatiza o uso de **metodologias ativas** proporcionando experiências de **aprendizagem significativa**, sobretudo com a criação de **videoaulas**. Outra metodologia associada foi a da **Aprendizagem Cooperativa** e o material produzido foi disponibilizado no **YouTube**. O artigo sobre o Ensino da Língua Inglesa propõe analisar e compartilhar experiências positivas nas aulas de **inglês** em um dos Centros Cearenses de Idiomas (CCI's), considerando o uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas estrangeiras. Para tal, duas aulas foram elaboradas, utilizando a plataforma *Nearpod*, objetivando sondar a efetiva aprendizagem dos alunos.

O trabalho **Filmografia** Histórico-Literária emprega a metodologia de projetos relacionada à **disciplina de Redação e História**, que funciona em horário contraturno, por meio da exibição de filmes e/ou documentários e da **leitura** de obras literárias.

Desde a sétima edição da **DoCEntes** integramos ao periódico a publicação **Entrevistas** com estudiosos, pesquisadores e/ou estudiosos das temáticas abordadas. Nesta edição foi entrevistada a Profa. Dra. Vagna Brito de Lima, que coordena a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância – CODED. A partir deste nº 12 inauguramos a nossa seção de **Resenhas**. Trata-se da obra *Comunicação Ubíqua- Repercussões na cultura e na educação*, elaborada pela Pós-Doutora em Educação Karine Pinheiro de Souza

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe

Resumo

Objetiva-se, com este artigo, apresentar a professores de Língua Portuguesa, do ensino básico, uma proposta de intervenção didática em que se congregam o trabalho com os gêneros digitais, em particular, a noção de hipertextualidade e o gênero blogue com os letramentos digital e crítico. O trabalho desenvolvido, e aqui compartilhado, tem como base uma adaptação da sequência didática proposta por Broncart (2001), além dos trabalhos de Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) e Xavier (2005-2014). Conclui-se que é possível contemplar, ao mesmo tempo, demandas que os estudos linguísticos atuais, os documentos nacionais (PCNEM, OCNEM, BNCC) e as tendências contemporâneas da Educação orientam em torno de ensino e aprendizagem de línguas. Porém, vimos também que o êxito de atividades como a apresentada se deve à integração de docentes; à colaboração dos próprios alunos em tornar a atividade real e proveitosa; e, principalmente, às condições da escola, que deve dispor de recursos necessários para sua efetiva realização.

Palavras-chave: Hipertexto. Produção textual. Multiletramentos.

Abstract: HYPERTEXT AND MULTILITERACIES IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSONS: A PROPOSAL FOR DIDACTIC INTERVENTION

With this paper we aim to offer Portuguese language teachers from high school a didactic lesson plan in which we mix both teaching and digital genres – specially the notion of hypertextuality and the genre blog – with digital and critical literacy. The work developed and shared is based on the didactic series suggested by Broncart (2001), which seeks to help teachers work with discursive types. We have also based our paper on the works by Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) and Xavier (2005-2014). It is concluded that it is possible to contemplate, at the same time, demands that the current linguistic studies, the national documents (PCNEM, OCNEM, BNCC) and the contemporary tendencies of the Education guide around teaching and learning of languages. However, we have also seen that the success of activities such as the one presented is due to the integration of teachers; to the collaboration of the students themselves in making the activity real and profitable; and especially to the conditions of the school, which must have the necessary resources for its effective realization.

Keywords: Hipertext. Text production. Multiliteracies.

1. Doutorando e Mestre em Linguística pelo PPGL/UFC. Professor efetivo de Língua Portuguesa e Língua Espanhola da rede pública estadual de ensino do Ceará. Lotado atualmente no Núcleo de Tecnologia Educacional da CREDE 1.

Resumen: HIPERTEXTO Y MULTILITERACIDADES EN CLASES DE LENGUA PORTUGUESA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Objetivase presentar a los profesores de lengua portuguesa, del bachillerato, una propuesta de intervención didáctica en la cual se congregan el trabajo con los géneros digitales – en particular la noción de hipertextualidad y el género blog – y con las literacidades digital y crítica. El trabajo desarrollado y aquí compartido hay como bases una adaptación de la secuencia didáctica propuesta por Broncart (2001), además de los trabajos de Marcuschi (2008), Gomes (2011), Komesu (2005) y Xavier (2005-2014). Concluyese que es posible contempla, al mismo tiempo, demandas que los estudios lingüísticos actuales, los documentos nacionales (PCNEM, OCNEM, BNCC) y las tendencias contemporáneas de la Educación orientan con relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Pero, vimos también que el éxito de actividades, como la presentada, se debe a la integración de profesores, a la colaboración de propios los alumnos por hacer la actividad real y provechosa; y, principalmente, las condiciones de la escuela, que debe disponer de los recursos necesarios para su efectiva realización.

Palabras-clave: Hipertexto. Producción textual. Multiliteracidades.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, são constantes, nos meios acadêmico e educacional, em geral, as discussões e tentativas de implementar uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem de língua materna pautados não apenas na reflexão sobre a língua e em seus contextos de produção e uso, mas também pautados em uma visão mais ampla de linguagem, considerando as mais diversas formas de interação comunicativa e os mais diversos gêneros textuais, os quais mediam as inúmeras práticas sociais e manifestações discursivas dos usuários da língua(gem).

Frente a essa perspectiva inclui-se nessa discussão, a preocupação de levar o aluno a refletir sobre suas práticas de uso e interação da língua(gem), um nível de letramento compatível com as exigências de um mundo extremamente globalizado e dependente das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), principalmente daquelas ligadas diretamente à informática, nas suas mais diversificadas dimensões.

Marcuschi (2008, p. 198), em seu clássico livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, indaga sobre o papel da escola diante

dessa conjuntura. O autor observa que, hoje, mais do que em qualquer outra época, se proliferam novos gêneros, os quais ele denomina emergentes, dentro da mídia eletrônica (digital) e se pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um e-mail e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é atribuição [dela]”.

As indagações de Marcuschi (2008) são pertinentes e se relacionam, de certa forma, com a preocupação que salientamos no início deste tópico. De fato, o amanhã, do qual se refere o autor é o hoje em que vivemos e no qual se inserem nossos educandos, vigorosos usuários da língua(gem), e a comunidade escolar não pode ficar alheia a essa realidade. Portanto, respondendo à indagação do linguista, é atribuição da escola sim proporcionar a esses usuários de linguagem uma efetiva e dinâmica apropriação dos diversos gêneros discursivos do mundo virtual.

À luz desse viés, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) também nos chamam atenção para o papel da escola diante desse fenômeno ao afirmar que “[...] a escola que pretende ser efetivamente inclusiva e aberta à diversidade, no seu sentido mais amplo, não pode se ater apenas ao letramento da letra [...]” (BRASIL,

2006, p.29), isto é, ao letramento puramente linguístico, em termos formais e estruturais.

Dessa forma, ainda na visão das OCNEM, a escola deve “[...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida — por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. [...]” (BRASIL, 2006, p. 29).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera essa preocupação em alinhar escola e TDICs, sobretudo, no que concerne ao ensino e à aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias. No documento, ao introduzir o componente Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Fundamental, lê-se:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p.69)

Em relação ao Ensino Médio, a BNCC observa a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, na qual os jovens estão dinamicamente inseridos. Assim, nessa etapa, segundo o documento, “o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p.474)

Destacados excertos não poderiam ser mais oportunos, pois aludem para as dimensões e/ou perspectivas contempladas na proposta de intervenção didática em questão, a qual se apresentará mais adiante e que se configura como o principal intuito deste trabalho.

Entretanto, ainda se observa que muitos profissionais, que se encontram em efetiva regência, se questionam de como (ou veem dificuldade em) pôr em prática tais abordagens por diversos fatores,

dentre os quais apostamos em, pelo menos, três: (1) por não saber correlacionar as diversas teorias entre si e, principalmente, com a prática pedagógica; (2) pela própria formação acadêmica recebida, que não contemplou ou não proporcionou, ao formando, condições necessárias para a efetivação dessas teorias na prática pedagógica; e (3) pela própria resistência do profissional de não querer (ou não ver necessidade em) se adequar a essas novas perspectivas, devido a uma atitude receosa ou puramente conservadora.

Incide, nesse último fator, e vale ressaltar, que aspectos como ideologia, representação de língua, de ensino e aprendizagem de língua, tempo de magistério e de formação acadêmica, entre outros, são os que mais convergem para essa resistência.

Pensando nesses três fatores, que acreditamos serem decisivos para um adequado e efetivo trabalho com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo, pensando nos dois primeiros, procuramos compartilhar uma série didática que elaboramos e realizamos em uma turma de 1º ano, de ensino médio, de uma escola pública da rede cearense de ensino, na tentativa de contemplar, em uma única proposta, nas aulas de português, não só a reflexão sobre a língua(gem), mas também, e principalmente, o estudo com os gêneros discursivos, com ênfase para o hipertexto, o blogue, em particular, e os multiletramentos, mais especificamente o letramento digital e o letramento crítico.

Na seção destinada à proposta didática propriamente dita ficará mais claro como essas abordagens e/ou perspectivas se articularam no decorrer de sua execução em sala de aula. Antes, porém, discorreremos brevemente sobre as perspectivas que embasam este trabalho e que fundamentaram nosso agir docente, em termos de elaboração e realização da proposta didática.

2. Em torno das concepções de hipertexto: condensando definições

No meio acadêmico, são diversas e, muitas vezes, conflitantes as concepções em torno do que se define como hipertexto e sobre os principais fatores que o caracterizam e o concebem como tal, devido ao fato de o hipertexto poder ser observado à luz de diferentes pontos de vistas e por diversas áreas do conhecimento.

Entretanto, sob a ótica da linguística, sobre a qual nos detemos aqui, obviamente, Xavier (2005, p. 171), por exemplo, entende por hipertexto “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Nesse sentido, o autor não caracteriza o hipertexto como gênero discursivo, mas como uma forma de linguagem, considerando-o numa perspectiva mais ampla.

Acreditamos, porém, que essa perspectiva, por ser bastante ampla, pode nos levar a considerar muitas coisas como hipertexto, a exemplo de um jornal, de um material didático, de uma revista, artefatos que comportam uma série de outras textualidades, mas que são concebidos como suportes textuais. Assim, se adotarmos essa concepção de Xavier (2005) assumiríamos, por exemplo, que não há distinção entre hipertexto e suporte textual, o que ocorre a nosso ver.

Da mesma forma, para Marcuschi (1999, p. 21), “o hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos, mas como um tipo de escrita”. Ainda segundo ele, o hipertexto “é uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não contínuas e não progressivas”.

Essa concepção de Marcuschi é bastante plausível e pertinente do ponto de vista do processamento do hipertexto, tanto no que diz respeito à leitura, quanto no que se refere à produção deste. Mas, não o define enquanto produto final de linguagem, por assim

dizer. A nosso ver, as palavras do linguista reforçam uma das características do hipertexto, como um todo, aquela que atribui a este a “façanha” de modificar as práticas de leitura e escrita convencionais, como veremos adiante.

Koch (2002) também questiona se o hipertexto seria um texto tal como concebido pela linguística textual. A pesquisadora parte do princípio de que todo texto é um hipertexto, pois, de acordo com a autora, “todo texto tem um sistema de remissões internas, capaz de interconectar as informações nele contidas”. Ela toma como ilustração o texto acadêmico — pensemos em um artigo, por exemplo, — em que referências, citações, notas de rodapé, entre outros elementos, funcionariam como os links do hipertexto.

Na perspectiva da linguística, a diferença entre o hipertexto e o texto impresso reside no suporte e na forma e rapidez de acesso. Portanto, assim como na visão de Xavier (2005) e na de Marcuschi (1999), em Koch (2002), o hipertexto também é uma forma de estruturação textual e não um gênero em si mesmo.

De certa forma, concordamos que o hipertexto seja uma forma de arquitetura textual, da qual diversos gêneros textuais se valem para atingir determinados propósitos comunicativos, tornando, assim, a interação locutor-texto-interlocutor ainda mais complexa. Entretanto, diferentemente de Koch (2002), nos limitamos a conceber o hipertexto no âmbito virtual/digital, isto é, das TDICs, do mesmo modo que veem outros autores, como veremos na sequência.

Para Komesu (2005a, p.98) o hipertexto “é um dispositivo, ao mesmo tempo material e intelectual que permite, mediante os links nele indexados, acessar os demais hipertextos que circulam na Internet, criando, dessa maneira, estruturas textuais que são atualizadas pelas práticas e pela história individual de cada leitor”. Para a autora, o hipertexto também “não é um suporte material ou um único texto, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e de leitura atualizados na tela do computador”.

Nota-se que a visão de Komesu (2005) situa a noção de hipertexto para o âmbito das TDICs, o que acreditamos ser necessário para que esse fenômeno não se assemelhe a qualquer outro e não se tenha um parâmetro para individualizá-lo dentre tantas outras fenômenos da linguagem. Porém, discordamos com a afirmação da pesquisadora de que os links indexados no hipertexto acessam os demais hipertextos circulantes na Internet. Isto porque não necessariamente os links acessam outros hipertextos na Internet, pois, em muitíssimos casos, eles nos levam apenas a textos, dos mais simples aos mais complexos gêneros. É como se, nesse ponto específico de sua definição, Komesu (2005a) toma o termo hipertexto como sinônimo de texto, o que não é verdade.

Diferentemente dos demais, na visão de Gomes (2011, p. 15), o hipertexto é “um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links”. Para o autor, “esses links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leitura e de construções de sentidos a partir do que for acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha dos textos a serem alcançados através dos links”. Portanto, na perspectiva de Gomes (2011), o hipertexto “é um texto que se atualiza ou se realiza, se concretiza quando clicado, isto é, quando percorrido pela seleção dos links”. Essa definição de Gomes (2011) contempla o hipertexto tanto do ponto de vista enquanto artefato de linguagem, quanto do ponto de vista de seu processamento, seja em relação à sua produção ou a sua recepção/leitura.

Com base nesses autores, condensamos, de certa forma, algumas de suas proposições, concebendo o hipertexto como uma forma de arquitetura textual híbrida, dinâmica e flexível para cuja constituição se incorporam diferentes semioses (signos/linguagens verbais e não verbais, como som, imagem, movimento, cor, textura, dimensão etc.) e que pode servir ele próprio como suporte material e/ou intelectual para os diversos textos que circulam e coexistem no ambiente virtual, constituindo-se,

dessa forma, uma prática multimodal de escrita e leitura, onde os links ou indexações são elementos recorrentes em sua configuração.

Nessa perspectiva, decidimos focar nossa proposta nas dimensões linguístico-textuais do blogue, não apenas por ser este um gênero digital, mas também por sua natureza hipertextual que converge com a percepção apresentada anteriormente. Alguns lexicógrafos, como Houaiss (2009), por exemplo, já dicionarizaram e aporuguesaram o termo que, em português, passou a ser grafado “blogue”, forma com a qual lidamos neste trabalho. Em referido dicionário, o gênero é definido como uma “página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse”. Percebemos, portanto, que o verbete, apresentado por Houaiss (2009), para o gênero em questão, traz um conceito bastante coerente e atualizada com o que se observa desse gênero na Internet atualmente, ultrapassando, portanto, a concepção de blogue como uma simples espécie de “diário pessoal eletrônico”.

A definição de Houaiss (2009) condiz com a intenção inicial dos produtores do gênero, já que, segundo Komesu (2005b), como esclareceu Evan Williams² (1972), um de seus criadores, em entrevista, o blogue não surgiu com o intuito de ser um “diário digital”, embora nós saibamos que tenha sido assim popularizado e seja ainda essa a concepção que muitos ainda têm dessa ferramenta.

No escopo da Linguística Textual, há quem considere ou questione a ideia do blogue não como um gênero textual, mas como um suporte (RIBEIRO, 2009, FERREIRA, BARBEIRO e PEREIRA, s/d), devido à possibilidade de inserir nele, os chamados posts, textos de diferentes gêneros (aviso, notícia, poema, anúncio etc.), também por apresentar características de veículo de comunicação. Mas, seguindo Marcuschi (2005), Komesu (2005a, 2005b), Sousa (2007), Caiado (2007) Figueiredo (2012), entre outros, concebemos o blogue como gênero textual. A

2. Nascido em 1972, em Nebraska (Estados Unidos), Evan Williams é um dos fundadores do Blogger e do Twitter. Em 2004, foi eleito uma das personalidades do ano pela PC Magazine, por seu trabalho com o Blogger, uma plataforma que oferece ferramentas para edição e gerenciamento de blogues, pertencente à Google.

nosso ver, o blogue atualmente pode ser visto como uma espécie de página eletrônica, gerenciada individual ou coletivamente por pessoas físicas (blogueiros) ou jurídicas (empresas, marcas, instituições etc.) destinada à publicação de textos de diversos conteúdos e para diversos fins.

De acordo com Komesu (2005b, p. 11-112), os blogues surgiram em 1999 como uma alternativa popular para a publicação de textos on-line. Para publicar e manter textos nessa ferramenta, não é preciso possuir um conhecimento ou uma habilidade especializada em computação, pois qualquer pessoa dotada de um letramento digital mínimo pode criar e manter um blogue.

3. Em torno da noção de multiletramentos: incidindo o olhar sobre o letramento digital e o letramento crítico

Ao se trabalhar o hipertexto em sala de aula, mais especificamente a produção de um gênero digital de natureza hipertextual, como é o caso do blogue, além de proporcionar, conseqüentemente, o desenvolvimento do letramento digital do aluno, intencionamos criar também condições, isto é, estabelecer um espaço dentro da proposta pedagógica de Língua Portuguesa, para o despertar do letramento crítico do estudante, à medida que a proposta consistia na criação de um blogue coletivo, ou seja, da turma, cujas publicações, redigidas pelos próprios educandos em sala de aula, trouxessem uma visão crítica destes em relação, sobretudo, a problemas sociais vivenciados e/ou detectados por eles em sua comunidade, bairro ou cidade.

Grosso modo, entendemos como letramento digital as práticas letradas, que envolvem leitura e escrita, obviamente, mediadas e/ou realizadas pelo uso efetivo das novas TDICs, bem como se refere à apropriação e ao domínio dos mais diversos gêneros digitais que circulam no ambiente virtual. Nos dias de hoje, esse tipo de letramento tem se tornado indispensável, pois todos nós, de algum modo, estamos sujeitos a lidar com essas novas tecnologias no cotidiano, desde a leitura e manuseio dos menus de caixas eletrônicas de

autoatendimento até as constantes atualizações de status e publicações de comentários, fotos e arquivos em redes sociais, como Facebook, Twitter, Whatsapp, Instagram etc.

Em relação à escola diante desse fenômeno, Xavier (2014, p. 03) observa que “as crianças e adolescentes que estão se autoletorando pela Internet desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da rede mundial de computadores, um jeito novo de aprender”. O autor, ainda sobre o assunto, chama atenção para o fato de que “o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino, em vários aspectos”. Nesse sentido, o professor, sobretudo o de língua materna, desempenha um papel importante nesse processo, uma vez que a linguagem perpassa todas as esferas da vida humana, o que torna seu trabalho um leque de possibilidades.

Quanto ao letramento crítico, este pode ser concebido, em linhas gerais, como às práticas letradas, que envolvem a leitura e a escrita, pelas quais se busca encorajar o indivíduo (ou aluno, no caso) a realizar e praticar uma análise crítica, engajada política e socialmente, da relação entre textos, língua(gem), grupos sociais e práticas sociais. Em outras palavras, letramento crítico implica uma abordagem ativa e engajadora por parte do aluno com relação à leitura e à escrita que este faz de um texto, estabelecendo uma compreensão e um posicionamento avaliativos frente às mais diversas (e adversas) situações do cotidiano e da vida social, de um modo geral.

Revisitando as OCNEM, é possível encontrar, nesse documento, inúmeras menções ao termo letramento. Em uma dessas menções, fala-se que o ensino de Língua Portuguesa deve refletir o compromisso de possibilitar ao aluno letramentos múltiplos, o que explica nossa preocupação em articular os letramentos digital e crítico ao mesmo tempo. Ainda sobre o assunto, nas OCNEM

defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos — seja em contextos escolares seja em contextos não escolares —, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação. (BRASIL, 2006, p. 29).

Tendo em vista as mais diversas práticas letradas (letramento, letramento crítico, letramento audiovisual, letramento digital, letramento literário etc.) que, devido às exigências da própria conjuntura do mundo contemporâneo, atuam ou são requisitadas de maneira interdependente, indissociável e, muitas vezes, simultânea, atualmente é preferível falar em multiletramentos, como defendem Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), em vez de letramento pura e simplesmente. Nesse contexto, o aluno e, conseqüentemente, a escola devem estar preparados para essa complexa e dinâmica interação entre mundo e linguagem, mediada pelas TDICs.

4. A série didática de Broncart e a presente proposta de intervenção

Costumamos afirmar que escola é um constante laboratório, um espaço profícuo para pesquisas e experimentos. O professor, portanto, deve estar sempre atento aos dados que dali emergem, muitas vezes, de forma espontânea e despreziosa, aproveitar, igualmente, as oportunidades para aguçar seu olhar de pesquisador. Este trabalho emerge exatamente desse pensamento. Além do mais, todo docente age, consciente ou inconscientemente, de acordo com certas ideologias, crenças ou teorias, sendo que o percurso da sequência didática em questão foi todo orientado, e conscientemente, pela proposta de Broncart (2001) em relação ao trabalho com os gêneros discursivos na escola.

Broncart (2001) propõe que uma série didática, quanto ao tratamento dos gêneros, contemple quatro fases: (1) elaboração de um modelo didático; (2) identificação das capacidades adquiridas; (3) elaboração e condução das atividades de produção; e (4) avaliação das novas capacidades adquiridas.

A primeira etapa, segundo Broncart (2001), consiste na seleção de um determinado gênero e, se necessário, sua adaptação aos conhecimentos dos alunos; em seguida, realiza-se um estudo desse gênero, isto é, analisa-se as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Nesta etapa, para a compreensão de hipertexto, de multimodalidade, de multissemiose e de gêneros digitais, utilizamos a projeção de imagens do Facebook dos próprios alunos, para que estes entendessem tais noções com base no conhecimento que possuíam sobre essa rede social, aproximando, assim, o conteúdo estudado à sua realidade e cotidiano.

Figura 1. Linguagem, multimodalidade e multissemiose no hipertexto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 2. Gêneros digitais, links e coautoria no hipertexto



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Na segunda etapa, conforme Broncart (2001), testam-se os alunos quanto à habilidade de se aquisição ou percepção dos aspectos trabalhados na etapa anterior, isto é, verificam-se as capacidades relativas às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais. Nesta fase, agora diante do gênero blogue, depois de terem acessado às noções gerais sobre hipertextualidade, multimodalidade, multissêmico e gêneros digitais, os alunos expuseram oralmente, por exemplo, sobre o contexto de produção do gênero, interlocutores envolvidos, estrutura etc. (ações discursivas); sobre sequências textuais (ações tipológicas); e, por fim, sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, semânticos, de coesão e coerência etc. envolvidos no cotexto (ações linguístico-textuais). Em suma, nessa segunda fase, abordaram-se questões relativas à

linguagem, às propriedades do(s) gênero(s)/texto(s), de seus usos e demais aspectos.

A terceira etapa, em conformidade com Broncart (2001), trata-se da produção efetiva do gênero estudado, oferecendo condições específicas e determinadas situações, considerando os elementos analisados na primeira e na segunda etapa, uma vez que foram atestadas as habilidades e capacidades adquiridas pelos alunos em relação ao gênero em estudo, neste caso, o blogue.

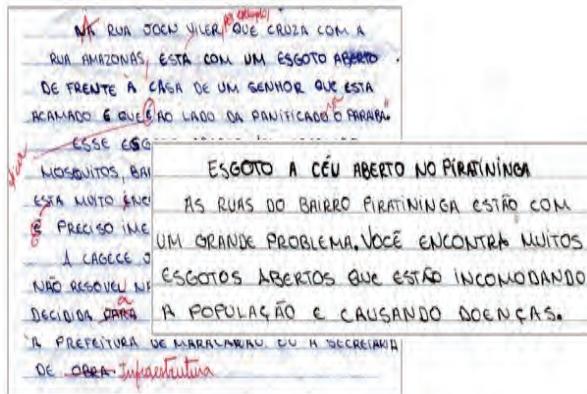
Nessa fase, efetuamos a aula juntamente com o professor de TDICs da escola, regente do Laboratório Educacional de Informática (LEI). Realizadas a primeira e a segunda etapas em sala de aula convencional, durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos, na aula de TDICs, realizada no LEI com o professor regente desse ambiente, aprenderam como criar um blogue, quais os procedimentos tecnológicos necessários para sua realização, editoração e manutenção, criaram um e-mail e um login coletivo para a turma, decidiram sobre a escolha do nome que figuraria no blogue e no URL, sobre o layout etc.

A escolha de se trabalhar esse gênero está relacionada ao fato de ser este uma ferramenta popular, gratuita e que não exige de seu produtor um conhecimento profundo e especializado em informática, como já havíamos reforçado anteriormente. Além disso, o blogue "é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela Internet". (KOMESU, 2005b, p. 113). Outro fator importante que incide sobre sua escolha diz respeito ao fato de o blogue estar entre os mais praticados no ambiente virtual, conforme aponta Marcuschi (2008, p. 202).

Na aula seguinte, agora de Língua Portuguesa, os alunos, tendo realizado, como tarefa domiciliar, um trabalho de investigação e detecção dos problemas sociais da sua comunidade, do seu bairro ou de sua cidade, produziram, em equipe, a primeira versão dos textos que seriam publicados no blogue. Nessa etapa, foi dada ênfase para a escrita como um

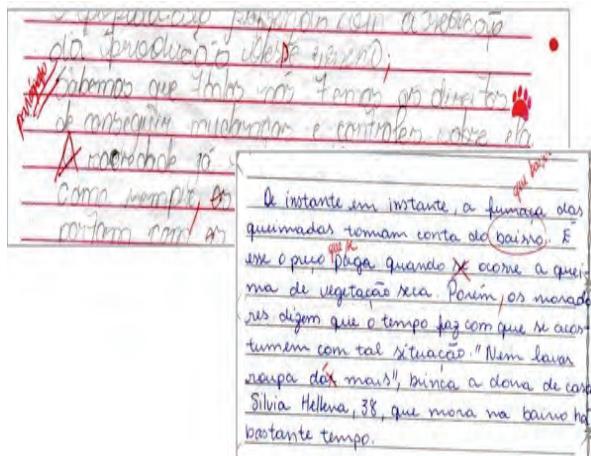
processo, uma vez que os alunos produziram os rascunhos, estes foram corrigidos pelo professor e reescritos pelos estudantes.

Figura 3. Produção textual dos alunos como processo: rascunho, revisão e reescrita (I).



Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Figura 4. Produção textual dos alunos como processo: rascunho, revisão e reescrita (II)



Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Ressalta-se aqui que o trabalho com a produção textual deve ser constante nas aulas de Português, porém, não se restringindo à mera redação escolar, descontextualizada e sem grandes contribuições tanto para o aprendizado do aluno, quanto para seu desenvolvimento interpessoal, do tipo "fale um pouco sobre suas férias". Nesse viés, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio (PCNEM), lemos que "o aluno deve ser

considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano" (BRASIL, 2000, p. 18) e, para isso, é necessário que se trabalhe adequadamente com os mais variados gêneros discursivos em sala de aula, sem esquecer, claro, o contexto do aluno.

Após essa atividade de produção textual, os alunos, numa segunda aula de TDICs sobre o gênero estudado, aprenderam os procedimentos necessários para a digitação e, conseqüentemente, para a publicação dos textos no blogue. Nesse momento, os alunos aprenderam noções relativas à diagramação dos textos no gênero em questão, bem como aprenderam sobre a inserção de links e de elementos multissemióticos, como imagens e vídeos, nos textos produzidos, como no exemplo:

Figura 5. Inserção da multimodalidade na produção textual: indexando vídeo do Youtube

Os empresários, cada dia mais, só vêm se importando em ganhar dinheiro, eles montam as empresas e não querem saber se a produção do produto vai afetar o meio ambiente ou a humanidade, enquanto isso eles enriquecem e os humanos adoecem. Por isso vamos aproveitar a influência das mídias sociais para construirmos uma nova cidadania, que precisa de organização para sua vida familiar.



Postado por meubaironnet às 12:56 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Komesu (2005a, p.101) afirma que a multissemiose "é o traço [do hipertexto] que se define pela possibilidade de estabelecer conexões simultâneas entre a linguagem verbal e não verbal (imagens, animações, sons, etc.) de maneira integrativa, graças aos recursos de hipermídia".

Voltando, porém, à série didática, conforme Broncart (2001), a quarta e última etapa consiste na análise das produções textuais dos alunos, em que o

professor deve dar-lhes um retorno específico de maneira que os estudantes possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos nas três etapas anteriormente descritas. Após o retorno do professor acerca das produções escritas pelos alunos, realizada a revisão e a reescrita dos textos, as versões definitivas dos textos foram digitadas durante as aulas de Língua Portuguesa, que ocorreram, desta vez, no LEI, e, finalmente, foram publicadas. Vejamos um exemplo:

Figura 6. Exemplo de produto final: o texto publicado no blogue (I)



As ruas do bairro Piratininga, localizado na cidade de Maracanaú, estão com um grande problema, pois nesse bairro encontram-se muitos esgotos abertos que estão incomodando a população e causando doenças. Na rua Joen Viler, por exemplo, que cruza a rua Amazonas, há um esgoto aberto de frente para a casa de um senhor que está acamado e que se encontra também ao lado da panificadora "O Paraíba".

Esse esgoto aberto vem trazendo mosquitos, baratas, ratos, etc., e a população está muito incomodada com esse problema. É preciso imediatamente uma solução. A Cagece já foi ao local e não resolveu nada, mas a população já está decidida a fazer essa reclamação à prefeitura de Maracanaú ou à Secretaria de Infraestrutura do município.

EQUIPE: YURI LARRY Nº56, GERMANO HUGO Nº22, EDUARDO OLIVEIRA Nº18, MATHEUS WASHINGTON Nº33, JOEL LIMA Nº52

Postado por meubaironnet às 12:46 Nenhum comentário:

Recomende isto no Google

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Portanto, nossa avaliação levou em conta às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais envolvidas nas produções textuais que seriam publicadas e na produção do gênero blogue, de um modo geral. Consideramos, pois, a adequação do conteúdo dos textos em relação ao que havia sido solicitado pelo professor, uma espécie de "adequação ao tema proposto".

Nesse sentido, o texto anteriormente apresentado (fig.6) cumpre as exigências mencionadas. Vemos que os alunos escreveram um texto, no qual se

posicionam criticamente a respeito de um problema social, detectado e vivenciado por eles no bairro em que residiam, o que reflete nosso intuito de despertar o letramento crítico dos alunos através da atividade. Observamos também que a inserção da imagem, perfeitamente coerente com o discutido no texto, contempla a multissemiose, um dos traços principais da hipertextualidade. Outro traço importante na caracterização do hipertexto, e que foi contemplado pelos autores, são os links. As palavras em cor azul no texto dão acesso a outras páginas da Internet, como ao site Wikipédia, no caso do termo "Maracanaú", que se refere a uma cidade cearense que integra a região metropolitana de Fortaleza.

Figura 7. Inserção de links à produção textual: indexando página do Wikipédia



dade de Maracanaú, estão com muitos esgotos abertos que estão a rua Joen Viler, por exemplo, que e para a casa de um senhor que está ficadora "O Paraíba".

Fonte: Wikipédia.

Embora não haja uma definição tipológica única nos textos produzidos, notamos uma estrutura mínima, prototípica com título e corpo que, talvez, na ideia do aluno, aproxime a estrutura de uma "notícia". Tal fato pode ser observado também em outra produção, o que corrobora a natureza hipertextual do blogue, que pode comportar em si mesmo diferentes gêneros discursivos, não apenas relatos ou diários pessoais.

Figura 8. Exemplo de produto final: o texto publicado no blog (II)

Meio Ambiente - 21/10/2014

QUEIMADAS AMEAÇAM O AR JÁ DEGRADADO POR MUITO AUTOMÓVEIS



De instante em instante, a fumaça das queimadas tomam conta do bairro Novo Maracanaú e esse é o preço que se paga quando ocorre a queima de vegetação seca. Porém, os moradores dizem que o tempo faz com que se acostumem com tal situação. "Nem lavar roupa dá mais", brinca a dona de casa Sílvia Helena, 38, que mora no bairro há bastante tempo.

O bairro Novo Maracanaú se destaca por ser o único planejado do município, mas, ainda assim, possui vários problemas ambientais, sociais etc.

Nas casas pintadas de branco, é possível ver toda a coloração acinzentada das fuligens advindas das queimadas, o vento é um forte aliado, sendo capaz de transportar não só para o Novo Maracanaú, mas também para os bairros vizinhos, como Piratininga e Coqueiral.

Ainda não recebemos uma resposta da Semance (Superintendência Estadual do Meio Ambiente), órgão responsável pela fiscalização e monitoramento da vegetação sobre a situação.

Desde já, deixamos bem claro que essa atitude é um crime contra o ser humano e contra o meio ambiente, ao longo de um mês as queimadas vem ocorrendo com menos frequência mas consequentemente não foi dizimada, apenas diminuiu.

Postado por meubairronanet às 12:43 Nenhum comentário

Fonte: Arquivo Pessoal do autor.

Percebem-se, nessa publicação, elementos discursivos que são bastante comuns em notícias como citação direta de entrevistados, identificação do entrevistado, seguido de sua idade ("Nem lavar roupa dá mais", brinca a dona de casa Silva Helena, 38, que mora no bairro há bastante tempo). Esses elementos e outros que orientam coerência, coesão, referenciação e composição textual foram avaliados como itens constitutivos das ações linguístico-textuais. Não pudemos deixar de considerar, ainda, na avaliação questões relativas à norma padrão, aos aspectos gramaticais e normativos.

Por fim, a atividade ocorreu conforme planejada, contando com a participação de todos os alunos que regularmente frequentavam as aulas, cujas produções finais cumpriram as exigências estabelecidas pela proposta. O auxílio do professor regente do LEI proporcionou aos alunos uma aprendizagem mais efetiva do gênero, em contato com a própria tecnologia. Em suma, a intervenção aqui apresentada teve êxito e pode ser vista como

um exemplo, dentre tantos outros, de trabalho significativo com o gênero/texto em sala de aula.

5. Considerações finais

Com base no que foi exposto, podemos perceber a importância de pôr em prática o projeto de um ensino e aprendizagem de língua materna pautado não apenas na reflexão da língua(gem), na tentativa de estabelecer um novo paradigma no contexto educacional em que as regras e exceções da gramática dão lugar à análise linguística, mas também proporcionar aos educandos, antes de mais nada, vigorosos usuários de linguagem, condições necessárias para enfrentar os desafios da vida cotidiana e das diversas práticas sociais mediadas pela língua(gem).

A influência que as tecnologias digitais da informação e comunicação têm desempenhado no mundo contemporâneo, modificando, inclusive, o modo de lidar com a leitura e com a escrita, reflete o quanto a linguagem é ponto fundamental no desenvolvimento humano e o quanto a escola, de um modo geral, não pode ficar alheia a essa conjuntura, atualizando suas práticas pedagógicas, a fim de dar conta dessas transformações. Em razão disso, vislumbra-se a importância de fomentar o desenvolvimento digital do aluno, para que este não apenas 'REproduza' ou recepcione textos digitais, mas também os produza e se aproprie efetivamente das chamadas TDICs.

De igual modo, temos que ter em mente que nossos alunos devem ser considerados produtores de textos, em seu sentido mais amplo, e que o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula faz-se necessário por proporcionar ao educando infinitas possibilidades de comunicação e interação social.

Além disso, é primordial que o trabalho com os mais variados gêneros discursivos não se restrinja a um mera identificação de sua tipologia ou de sua composição linguístico-textual, mas que desperte o aluno para o engajamento sociodiscursivo, para a formação de cidadãos reflexivos e conscientes política e socialmente de seus papéis na sociedade,

capazes de transformar e intervir nas relações interpessoais e, principalmente, no lugar em que vivem. Para isso é necessário apostar e investir, cada vez mais, no desenvolvimento do letramento crítico de nossos estudantes.

Por fim, nossa proposta buscou congregiar tais perspectivas para mostrar que, embora não seja fácil e exija certo conhecimento e, principalmente, dedicação, é possível contemplar, isto é, pôr em prática — e ao mesmo tempo — demandas que os estudos linguísticos atuais, os documentos nacionais e as tendências contemporâneas da Educação orientam em termos de ensino e aprendizagem de línguas.

Vale salientar, ainda, que o êxito de atividades educacionais como esta se deve, entre outras coisas, à integração de docentes (professor de Português e o professor regente do LEI), como no nosso caso; a colaboração dos próprios alunos em tornar a atividade real e proveitosa; e, principalmente, as condições da escola, que deve dispor de recursos necessários para sua efetiva realização. Por último, colocamos à disposição, para eventuais visualizações em íntegra, este *link* <<http://meubairromaracanau.blogspot.com.br/>> que dá acesso ao blog produzido pelos alunos e cujos fragmentos foram utilizados neste trabalho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL; Ministério da Educação. Conhecimento de língua portuguesa. In: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. I. Brasília, 2000.

_____. Conhecimento de língua portuguesa. In: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Vol. I: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

_____. Linguagens e suas tecnologias (Ensino Fundamental e Médio). In: Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2018.

BRONCART, J. P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à La maîtrise formelle. In: ALMGREN, M. et. al. (orgs.). Research on Child Language Acquisition. New York: Cascadilla Press, 2001.

CAIADO, Roberta Varginha Ramos. A ortografia no gênero weblog: Entre a escrita digital e a escrita escolar. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.) Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FERREIRA, José; BARBEIRO, Luís; PEREIRA, Luísa Álvares. Blogue – suporte, estratégia, gênero textual? – um estudo preliminar. Disponível em <http://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/14-Submetido-ArtRevNac-Blogue.pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2018, às 11h.

FIGUEIREDO, J. C. S. Blog educacional como gênero digital: estudo de caso. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, L. F. Hipertexto no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

HOUAISS, Instituto Antônio. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. [eletrônico]. Vers. 3.0. Editora Objetiva, 2009.

KOCH, I. G. V. Texto e hipertexto. In: Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOMESU, Fabiana. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J.C; BIASI-RODRIGUES, B.(org.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a.

_____. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. Línguas e instrumentos linguísticos, n.3. Campinas (SP): Pontes, 1999.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

_____; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

RIBEIRO, Tiago da Silva. E-mail e Blog: “gêneros textuais” ou veículos de comunicação? In: Hipertextus: Revista Digital, n.2, Janeiro de 2009. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume2/Tiago-Silva-RIBEIRO.pdf>>. Acesso em 23 de dezembro de 2018.

SOUSA, Socorro Cláudia de Tavares. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. In: ARAÚJO. Júlio César (Org.) Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A.C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Letramento digital e ensino. Disponível em < <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>> Acesso em 21 de novembro de 2018 às 11h.

CLUBE DA VIRADA: UMA METODOLOGIA EFICIENTE EM PROL DE RESULTADOS SIGNIFICATIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA.

Jerffson Bruno Oliveira¹

Resumo

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa, cuja motivação foram as inquietações do pesquisador diante das dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática apresentadas pelos alunos que chegam do ensino fundamental para uma escola da Rede Estadual de Ensino Médio. Reflexões sobre suas próprias práticas uma vez que os pesquisadores são docentes e convivem no dia a dia com estas dificuldades. Como apoio teórico, recorreu-se a obras de autores reconhecidos na área da educação e entre os quais destacam-se Antunes(2011) Freire (2003), Martins (2006), Nery Junior (1999), Smeha (2008) e Niza(1998) . A pesquisa confirma a dificuldade de aprendizagem dos discentes, pois o desempenho dos alunos nas avaliações externas sugerem essa dificuldade. Nos anos em que os resultados foram analisados antes de ingressarem na escola os alunos apresentam desempenho abaixo do esperado para o ano/série em que estavam matriculados. Os resultados alcançados através da pesquisa revelam a importância de repensar as metodologias e propõe uma ação isonômica e inovadora com resultados positivos já consolidados e em contínua construção.

Palavras-chave: Isonomia. Prática Pedagógica. Aprendizado.

Abstract: VIRADA CLUB: AN EFFICIENT METHODOLOGY FOR SIGNIFICANT RESULTS IN LEARNING PORTUGUESE AND MATHEMATICS.

This article presents data from a research, whose motivation was the researchers' concerns about the learning difficulties in Portuguese Language and Mathematics presented by students coming from elementary school to a State High School network. Reflections on their own practices since researchers are teachers and live daily with these difficulties. As theoretical support, it was resorted to works of authors recognized in the area of education and among which stand out Antunes (2011) Freire (2003), Martins (2006), Nery Junior (1999), Smeha (2008) and Niza (1998). The research confirms the learning difficulty of students because the students' performance in external evaluations suggest this difficulty in the years in which the results were analyzed before. Upon entering school, students perform below expectations for the year / grade in which they were enrolled. The results achieved through the research reveal the importance of rethinking the methodologies and proposes an isonomic and innovative action with positive results already consolidated and in continuous construction.

Keywords: Isonomy; Pedagogical practice; Learning.

1. Mestrando em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Especialista em Ciências da Educação pela Faculdade Educare e Graduado com Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA.

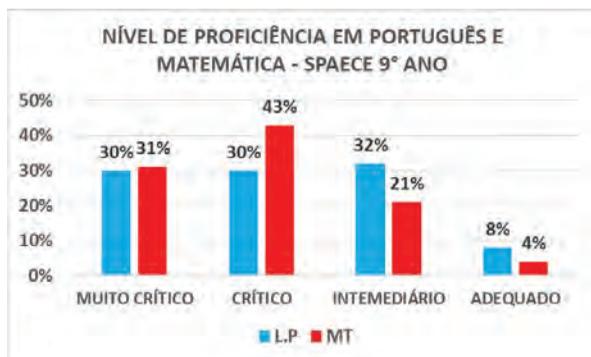
Resumen: CLUB VIRADA: UNA METODOLOGÍA EFICIENTE PARA RESULTADOS SIGNIFICATIVOS EN EL APRENDIZAJE PORTUGUÉS Y MATEMÁTICAS.

Este artículo presenta datos de una investigación, cuya motivación fueron las preocupaciones de los investigadores con respecto a las dificultades de aprendizaje en lengua y matemáticas portuguesas presentadas por estudiantes que vienen de la escuela primaria a una red estatal de escuelas secundarias. Reflexiones sobre sus propias prácticas ya que los investigadores son docentes y viven a diario con estas dificultades. Como soporte teórico, se recurrió a trabajos de autores reconocidos en el área educativa y entre los que destacan Antunes (2011) Freire (2003), Martins (2006), Nery Junior (1999), Smeha (2008) y Niza (1998). La investigación confirma las dificultades de aprendizaje de los estudiantes porque el desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas sugiere esta dificultad, en los años en que se analizaron los resultados anteriormente. Al ingresar a la escuela, los estudiantes se desempeñan por debajo de las expectativas para el año / grado en el que se inscribieron. Los resultados obtenidos a través de la investigación revelan la importancia de repensar las metodologías y propone una acción isonómica e innovadora con resultados positivos ya consolidados y en construcción continua.

Palabras-clave: issonomía; Práctica pedagógica; Aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

A LDB (1996) em seu Art.32 inciso I, diz que o ensino fundamental obrigatório terá por objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo[...]”; entretanto analisando os resultados do SPAECE do 9º ano dos alunos que adentram à escola estadual oriundos, na sua totalidade, da rede pública municipal de ensino, percebeu-se que ampla maioria não atinge as expectativas previstas pela referida Lei: capacidade de aprender. Conforme o gráfico a seguir:



Diante desse prognóstico a EEM Profª Lídia Carneiro de Barros julga necessária uma mudança metodológica fundamentada no princípio da isonomia. Nery Júnior (1999.p.42) relata que “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. O Clube da Virada propõe operacionalizar uma prática pedagógica que reflita coletivamente um trabalho estruturado de recuperação paralela dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Assim a pesquisa sugere um questionamento importante: a baixa proficiência dos alunos é resultado de uma dificuldade de aprendizagem inerente à Língua Portuguesa e à Matemática ou a metodologia aplicada a estes alunos precisa ser repensada, estruturada e rotineira?

Este artigo tem a finalidade de contribuir de, forma significativa, para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, oferecendo melhores condições para que tenham acesso ao conhecimento linguístico e matemático, através de intervenções pedagógicas que respeitem seus níveis de aprendizagem, proporcionando novos desafios, sob

a perspectiva de uma nova metodologia, que tem como princípio um maior acompanhamento do aluno, oportunizando o aprendizado a todos, para proporcionar maior desempenho do corpo discente, fundamenta-se na aprendizagem significativa, na elaboração, adequação, execução, verificação e adaptação da prática pedagógica tendo como valor norteador o princípio da equidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprendizagem significativa tomou, com o passar dos anos novos, rumos e novas ideias, para Antunes (2011, p.17) a aprendizagem mecânica hoje não conduz à construção do conhecimento e, portanto, sua exposição arbitrária, por parte do professor, jamais permitirá que o aluno possa utilizar seus ensinamentos do conhecer, fazer, viver e principalmente ser, mais do que tecnologias, as escolas precisam inovar suas metodologias, trabalhando em prol do desenvolvimento local da cultura popular e da cooperação.

É um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola, além de trazer um caráter inovador quebra o pressuposto ou os paradigmas de que os alunos são incapazes de aprenderem, e tiram os professores da passividade de colocar a culpa em um sistema em que ele está inserido (Niza,1998, p. 4)

Nesta proposta inovadora Smeha e Ferreira (2008, p. 37-48) afirmam que ninguém sabe, de antemão, o que uma criança ou jovem é capaz de aprender. Muitos professores têm a idéia, construída em decorrência de sua formação profissional, de que podem determinar o que será mais aprendido por esta ou aquela criança ou jovem e esperam que os alunos atendam às suas expectativas. Contudo, o tempo de aprender faz parte de cada aluno, mas pode ser ampliado ou reduzido em função das condições objetivas e subjetivas do trabalho do professor.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996, Art 23)

Nesta perspectiva, recentemente com o modelo do Novo Ensino Médio, outras formas e possibilidades surgiram no cenário educacional entre eles as eletivas e itinerários formativos que oportunizam aos alunos da mesma escola ou não, de séries ou turmas diferentes realizarem momentos de oficinas, cursos, fóruns, simpósios, feiras, seminários, clubes e muito mais de forma presencial ou com uma carga horária de 20% para o turno diurno ou de 30% para o noturno, de forma on-line. A realização destas atividades sempre sobre a supervisão de um professor, trazendo assim novos horizontes de organização e novas propostas de metodologia de ensino.

3. METODOLOGIA

O projeto nasceu em 2017, na semana pedagógica, como proposta a ser implementada e desenvolvida na EEM Prof.^a Lídia Carneiro de Barros, de forma estratégica, e utilizando o círculo vicioso da administração o PDCA: Plan(Planejar), todas as ações implementadas nos clubes são muito bem planejadas em reuniões periódicas de alinhamento realizada pelo núcleo gestor na assembleia de professores; Do(executar) tudo acordado é executado durante o período estipulado até a próxima reunião; Check(avaliar) na próxima reunião de alinhamento é avaliado como está o processo e em que ele precisa melhorar; Act(Agir) momento em que é realizada ação em cima das fraquezas e ameaças encontradas para replanejar todo o processo, voltando assim sempre ao início do círculo que tem relação com o planejamento.

Em termos práticos, no início do ano letivo, realiza-se um mapeamento dos resultados obtidos pelos nossos alunos no 9º do ensino fundamental, através do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), além de ser proposta uma

avaliação diagnóstica com o Sistema de Avaliação da Lídia (SAL) nos mesmos moldes de elaboração, aplicação e correção da avaliação estadual, além da observação dos professores quanto ao desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Baseado nos levantamentos e dados obtidos, os alunos de 3ª série são divididos em pequenos grupos, respeitando seus níveis de aprendizado, distribuindo-os com a seguinte nomenclatura: BÁSICO, INTERMEDIÁRIO e AVANÇADO, onde assistidos por um professor que, se for do componente curricular de Matemática e suas Tecnologias, ou de algum componente curricular de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, irá mediar a aprendizagem de matemática, já os professores que são dos componentes curriculares de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias mediam Língua Portuguesa.

São propostas semanalmente atividades dirigidas com questões baseadas nos níveis de aprendizagem dos alunos em uma metodologia de aprendizagem cooperativa, o desafio da aplicação deste método é o fator tempo pedagógico, para isso foi realizado um estudo, junto a todos os professores, de apresentação da importância dos conhecimentos básico de leitura, escrita, interpretação, cálculo e raciocínio lógico, para as demais disciplinas, após sensibilizados os professores, em regime de votação, aceitaram a seguinte proposta para o exercício do projeto na escola: os alunos estudam diariamente durante a 6ª aula que conseguiu ser construída com redução em 10 minutos das outras 5 aulas do dia, os conteúdos são baseados nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática do SPAECE. Ao fim de cada bimestre, é realizado o Sistema de Avaliação da Lídia (SAL) que leva em consideração a nota padronizada da prova multiplicada pela média de aprovação geral nas disciplinas da turma, e a partir dele é gerado o IDE-TURMA, os dados obtidos são analisados na reunião de alinhamento bimestral, onde há a correção de rotas do projeto, para o reinício do ciclo construindo novas metas de aprendizagem.

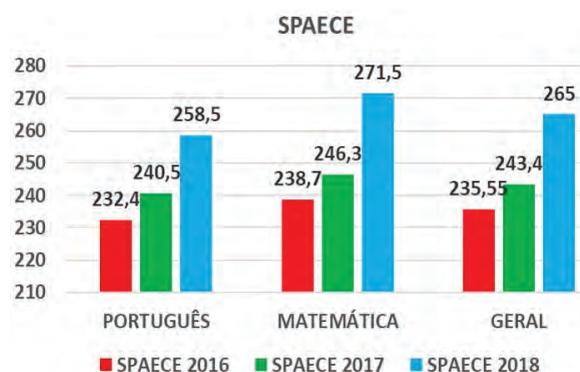
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017 da escola tinha meta de 3,3 o resultado oficial divulgado pelo Ministério da Educação - MEC foi de 3,7 um crescimento de 0,4 pontos acima da nota esperada que pode ser aferido como se a escola tivesse crescido 4 anos em 1 já que o IDEB é bianual e sua meta é em média um crescimento de 0,2 a cada 2 anos, ou seja, na lógica do cálculo, a média é de 0,1 de crescimento por ano, como podemos constatar na meta de 2019 que é de 3,9 já que a escola atingiu 3,7 em 2017.



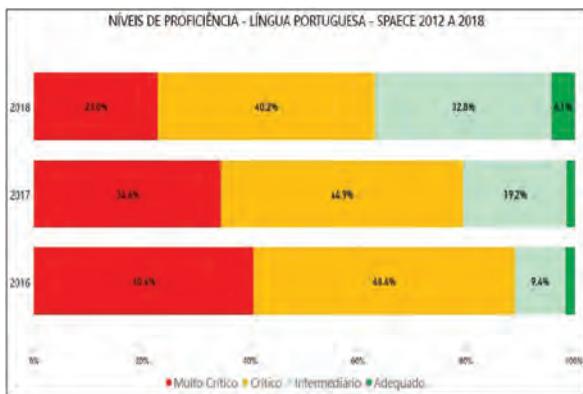
Fonte: Inep/Mec

Entre os anos de 2016 a 2018 a proficiência da escola no SPAECE 2018 cresceu 26,1 pontos em Língua Portuguesa e 32,8 pontos em Matemática, sendo em 2018 o maior crescimento em escala de proficiência da CREDE 02 em ambas as disciplinas, demonstrando assim a eficiência e eficácia da metodologia conforme podemos ver no gráfico;



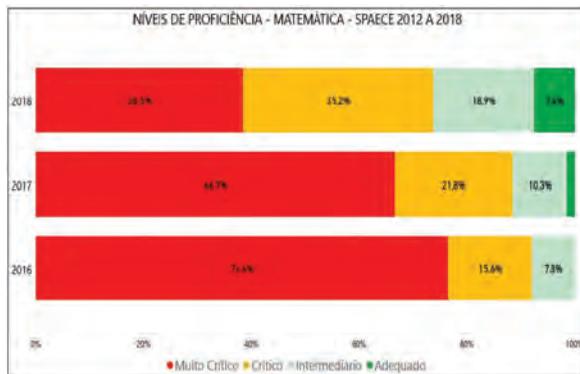
Fonte: Caed/Seduc

Mais importante que este crescimento é a redução de alunos concluintes que saem do Ensino Médio sem as condições mínimas de conhecimento em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme o gráfico a seguir extraídos dos dados oferecidos pelo Caed, que é o realizador da avaliação, demonstram a evolução entre 2012 a 2018, em 2016 quase 90% dos alunos terminavam entre muito crítico e crítico os níveis mais básico da escala em Língua Portuguesa. em 2018 os níveis mais básicos caíram e os níveis mais altos subiram significativamente coincidindo com a aplicação do projeto na escola.



Fonte: Caed/Seduc

Em matemática o cenário é ainda mais difícil em 2016, mais de 90% dos alunos terminavam entre muito crítico e crítico, os níveis mais básico da escala em Matemática, além de não ter nenhum aluno no nível mais avançado de conhecimento da disciplina, Em 2018, os níveis mais básicos caíram e os níveis mais altos subiram significativamente demonstrando a importância da metodologia aplicada.



Fonte: Caed/Seduc

O IDE-MÉDIO conforme o gráfico abaixo demonstra em 2016, antes da metodologia ser aplicada, era 3,02; já em 2017, ano de implementação, subiu para 3,32 embora não tenha atingido a meta por 0,01 pontos, sentimos que estávamos no caminho correto e continuamos com a proposta em 2018, ano de consolidação a meta era de 3,50 e atingimos 3,80, um crescimento de 0,30. Vale ressaltar que este resultado demonstra melhoras não só nas avaliações externas, mas na diminuição na evasão, na reprovação e nos melhores resultados nas avaliações internas já que o cálculo para aferição do IDE-MÉDIO resulta do produto da nota padronizada do SPAECE pelo índice de aprovação geral da escola, o desafio para 2019 é de crescer 0,10 e atingirmos 3,90.



Fonte: Seduc

TABELA DE RESULTADOS INTERNOS EEM PROFESSORA LÍDIA CARNEIRO DE BARROS

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO	MÉDIAS NAS SERIADAS
2016	79%	7%	14%	63
2017	92%	3%	5%	69
2018	98%	2%	3%	74

O projeto foi divulgado na EEFM Parque Presidente Vargas, em algumas reuniões de gestores da Crede 2, e na Reunião de Boas Práticas, do Projeto Jovens de Futuro (PJF), o que proporcionou ao projeto uma publicação no Manual de Boas Práticas do PJF, atualmente de 44 escolas da Regional de Itapipoca, 14 delas já aderiram ao projeto adaptando-o à sua realidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje o Clube da Virada é uma prática pedagógica consolidada na escola, faz parte da rotina escolar e seus resultados estimulam outras escolas a dar início ao projeto. No decorrer de sua execução já proporcionou mudanças significativas na vida dos alunos, na prática pedagógica dos professores, no acompanhamento da Coordenação Escolar e nas estratégias da Gestão Escolar, evidenciadas pelas avaliações internas e externas em escala estadual e nacional, estimulando a escola, professores e alunos na busca por uma maior qualidade da nossa educação, compartilhando sempre do pensamento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47), pois neste processo o professor é mediador levando o aluno a investigação e que consequentemente trará uma constatação, efetivando assim a aprendizagem.

Além de resultados mensuráveis, o projeto apresenta resultados significativos e imensuráveis, pois durante o desenvolvimento do projeto,

evidenciaram-se mudanças de postura dos participantes no que se refere à construção do conhecimento, os professores estão aperfeiçoando suas práticas pedagógicas e os alunos estão mais participativos, dando mais dinâmica às aulas. É notório que o maior empenho dos educandos e o fortalecimento individual do seu conhecimento, refletem coletivamente quando, durante as aulas, eles buscam ajudar uns aos outros. Esse maior interesse, tem como consequência o alcance da meta no IDEB e o aumento dos índices de aprendizagem, evidenciados pelo aumento na proficiência no SPAECE e do IDE-MÉDIO. Esses resultados mostram a importância de um acompanhamento mais individualizado que respeita os níveis de conhecimento dos nossos alunos, e só reafirmam que “a educação é um processo de ação da sociedade sobre o educando, visando integrá-lo segundo seus padrões sociais, econômicos, políticos, e seus interesses” (MARTINS, 2006).

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Como Identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **.RESULTADO IDEB**. 2017. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25 set. 2019.

CEARÁ. UFJF. **.Resultado Spaece**. 2018. Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/>>. Acesso em: 27 set. 2019.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, L. de. A. R. **Inclusão escolar: algumas notas introdutórias**. In; MARTINS, L. de. A. R. et al (Org.). Petrópolis-RJ, 2006.

NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios do processo civil na constituição federal**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

NIZA, S. **A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico**. [S.l.] 1998, p. 77-98.

Disponível em

<http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf>. Acesso em: 28 de ago de 2019

SMEHA, Luciane Najar; FERREIRA, Iolete de Vlieger. **Prazer e sofrimento docente**

nos processos de inclusão escolar. Educação Especial, Santa Maria – PR , n. 31, 2008. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/8/20>>. Acesso em: 24 de jun de 2019

Resumo

O presente estudo visa a analisar e a compartilhar experiências positivas nas aulas de Inglês em um dos Centros Cearenses de Idiomas (CCI's) em relação ao uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas estrangeiras. Para tal, duas aulas foram elaboradas, utilizando a plataforma *Nearpod*, com o intuito de analisar a efetiva aprendizagem dos alunos, bem como o engajamento nas atividades desenvolvidas e propostas pelo professor. Os dados foram coletados através de observações em sala de aula e *quizzes* aplicados ao final de cada aula com a ferramenta *Kahoot* e a própria plataforma *Nearpod* sobre a temática ou o conteúdo abordado. Os resultados mostraram que houve um excelente engajamento das turmas observadas e ótimos índices de aprendizado. Diante disso, conclui-se que o uso de tecnologias no contexto educacional fomenta um campo fértil de boas práticas pedagógicas, das quais docentes e discentes se beneficiam de maneira exponencial.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas. Experiências positivas. Ensino de línguas estrangeiras.

Abstract: TECH TOOLS: THE USE OF TECHNOLOGICAL TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.

This study aims to analyze and share positive experiences in English classes in one of the Ceará Language Centers, regarding the use of technological tools in foreign language teaching. With this in mind, two classes were developed using the Nearpod platform, in order to analyze the students' effective learning, as well as the engagement in the activities developed and proposed by the teacher. Data were collected through classroom observations and quizzes applied at the end of each class with the Kahoot tool and the Nearpod platform on the topic or content studied. The results showed that there was an excellent engagement of the observed classes and excellent learning rates. So, it was concluded that the use of technologies in the educational context fosters a fertile field of good pedagogical practices, from which teachers and students benefit exponentially.

Keywords: Technological tools. Positive experiences. Foreign language teaching.

1. Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará (2014), especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes - Rio de Janeiro (2015) e mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (2018). É doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas, professor de inglês na educação básica da Prefeitura Municipal de Maracanaú e professor EAD da Faculdade do Maciço de Baturité. Tem experiência na área de Letras, tradução e ensino de língua inglesa.

Resumen: HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: EL USO DE HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

Este estudio tiene como objetivo analizar y compartir experiencias positivas en las clases de inglés en uno de los Centros de Idiomas Ceará (CCI) con respecto al uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de idiomas extranjeros. Con este fin, se prepararon dos clases utilizando la plataforma Nearpod, con el fin de analizar el aprendizaje efectivo de los estudiantes, así como la participación en las actividades desarrolladas y propuestas por el profesor. Los datos se recolectaron a través de observaciones en el aula y cuestionarios aplicados al final de cada clase con la herramienta Kahoot y la plataforma Nearpod sobre el tema o contenido cubierto. Los resultados mostraron que hubo una excelente participación de las clases observadas y excelentes tasas de aprendizaje. Ante esto, se concluye que el uso de tecnologías en el contexto educativo fomenta un campo fértil de buenas prácticas pedagógicas, del cual los profesores y los estudiantes se benefician exponencialmente.

Palabras-clave: Herramientas tecnológicas. Experiencias positivas Enseñanza de lenguas extranjeras.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia, na esfera educacional, já está inserida de diversas formas em grande parte das escolas no Brasil, tais como: o uso de lousa digital, projetor, computador, televisão e até mesmo *tablets* em sala de aula. Com isso, o processo de ensino e aprendizagem tem passado por avanços e mudanças relevantes. Uma boa parte dos alunos, inclusive alunos de escolas públicas, já teve ou tem acesso a um *smartphone*, conectado à Internet, possibilitando acesso a milhões de conteúdos e informações de todo o mundo. Portanto, diante desta era de revolução tecnológica, é mister uma atualização constante, por parte do docente, sobre as ferramentas tecnológicas que estão à sua disposição, a fim de alcançar um aprimoramento no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo da importância da tecnologia na vida dos jovens e das dificuldades enfrentadas pelos professores para lidar com esses dispositivos “inteligentes” em sala de aula, surge a necessidade de elaborarmos aulas mais adequadas à realidade tecnológica dos nossos alunos, com foco no engajamento durante as aulas e no efetivo processo educacional.

De acordo com Bezerra, Santos Júnior e Santos (2016), a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, tornando-se, hoje, imprescindível, “então devemos olhá-la com um esplendor de toda sua grandeza e usar dela para facilitar a relação professor-estudante, e assim estreitar os laços” (p.3). Com isso em mente, hoje em dia, o educador tem um leque variado de recursos à sua disposição para tornar a aprendizagem bem mais dinâmica e significativa. É de fácil percepção que as ferramentas tecnológicas não são bem exploradas ou aproveitadas no ambiente escolar. Muitos docentes evitam ao, máximo, a sua utilização e, quando as usam, são para fins não tão inovadores, por exemplo, para a projeção de slides que, embora sejam amostras de mecanismos tecnológicos, não são utilizados para configurar processos educacionais diferentes do que a escola está habituada a fazer, ou seja: muitas vezes, o professor apenas deixou de copiar no quadro e projetou a mesma coisa que ele escreveria, se não tivesse o projetor.

As pesquisas que envolvem a aplicação de tecnologias através de dispositivos móveis e aplicativos digitais são, nos dias atuais, uma necessidade para atender os avanços dos processos

educativos modernos, mas isto precisa ser primeiramente abordado em treinamentos com os professores que, na grande maioria, ainda não estão capacitados para trabalhar de forma adequada com estas tecnologias (DELACRUZ, s/d. 2014).

São diversos os motivos que levam docentes a resistirem à possibilidade do uso de tecnologia; um deles é a falta de qualificação e/ou a insegurança na manipulação de tais ferramentas. É importante entender que os jovens do século XXI, denominados nativos digitais, dispõem de uma enorme quantidade de recursos tecnológicos. Sendo assim, o professor precisa adaptar-se a esta nova realidade, a fim de possibilitar um ensino e aprendizagem mais significativos para o aluno na atualidade. A partir disso, nos deparamos com a necessidade de refletirmos sobre as práticas docentes e suas relações com os aparatos tecnológicos aplicáveis à prática docente. Os objetivos deste estudo consistiram em analisar os benefícios do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula e compartilhar experiências práticas exitosas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não podemos comparar o ensino de língua estrangeira dos dias atuais com o de 10 anos atrás, pois a tecnologia tem avançado de forma acelerada. Podemos perceber que este processo de desenvolvimento é constante, pois já em 2004 nos era alertado que “a sociedade atual, vivenciava uma realidade, onde as crianças nasciam e cresciam em contato com as tecnologias que estavam ao seu alcance” (VIANA, 2004, p. 19) e que estas novas tecnologias davam acesso, não somente a conhecimentos transmitidos por palavras, mas também a sons, imagens, vídeos etc.

Na Educação, o ensino de línguas estrangeiras sempre foi, conforme LeLoup & Ponterio (2004), pioneiro na utilização das diversas mídias: rádio, jornais, filmes, gravador, projetor de slide, laboratório, vídeo, etc. O ensino de idiomas nunca teve tantas possibilidades de suporte em termos de materialidade tecnológica como na atualidade, dadas as tecnologias acompanhadas das diversas formas e ambientes de aprendizagem disponíveis.

As inovações tecnológicas digitais fazem parte de nosso cotidiano. Em praticamente todas as famílias, podemos encontrar celulares com aplicativos de mensagens instantâneas online e offline (*WhatsApp*), e com aplicativos para filmagem, fotografia, jogos e *download* de músicas. No que tange ao uso de jogos digitais na educação a pesquisa de Ribeiro et al. Aborda que:

Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Neles, os jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados possíveis do acionamento de fenômenos da realidade. Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformam-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino-aprendizado. (RIBEIRO et al., 2006).

Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a interatividade entre o aluno e o objeto de seu interesse e representam uma motivação, despertando no discente a vontade de interagir e de organizar seu conhecimento, ampliando sua visão de mundo e seu conhecimento. A interação do aluno com a Internet possibilita uma inovação nas formas de leitura e escrita. Segundo Lévy:

[...] os textos na internet se apresentam formando uma cadeia de informações, com seqüência livre para o usuário (ou aprendiz) ligada de maneira criativa por meio de links. Esses textos podem ser modificados, ampliados e reconstruídos a partir da pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, encontradas no “mundo virtual” rompendo com a forma hierárquica da estrutura escolar tradicional. (LÉVY apud SLOCZINSKI; CHIARAMONTE, 2005).

Assim sendo, os docentes podem ter ao seu dispor, diversas ferramentas tecnológicas para potencializar suas aulas. Contudo, nos deparamos com duas classes de personagens: o professor, que vem de uma cultura tecnológica extemporânea, e o aluno, que, em sua maioria, procura atualizar-se, utilizando os recursos da tecnologia digital. É preocupante perceber que há mais de 15 anos a situação parece não ter acompanhado os avanços tecnológicos na mesma velocidade. Prensky (2001) já mencionava

que o docente daquela época necessitava interagir com as novas tecnologias e, por conseguinte, os professores necessitavam de se adaptar à nova realidade que surgia, já que os alunos nasciam em um mundo incontinentemente digital. Vale ressaltar que há mais de 20 anos é relatado a relação e o papel do docente de escolas públicas e a tecnologia, pois de acordo com Rodrigues (1992 p.64), a escola pública tem também um papel importante de não deixar que cultura, ciência e técnica sejam “propriedade exclusiva das classes dominantes”. O trabalho do professor está contido em todo um contexto cerceado por tecnologias. Os professores, como atores nos processos de ensino na modernidade, precisam ter um olhar atento para as novas tecnologias, talvez as enxergando como parceiras na construção de resultados que possam condizer com as novas demandas da atualidade

3. METODOLOGIA

O estudo possui uma abordagem qualitativa, ou seja, “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais subjetivos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Dispõe também de uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269). No que refere ao procedimento técnico, é um estudo de caso, permitindo uma análise detalhada de seu objeto (GIL, 2010). O local escolhido para a pesquisa foi o Centro Cearense de Idiomas – Unidade Conjunto Ceará, no Município de Fortaleza, Capital do Estado do Ceará.

O uso de ferramentas tecnológicas em sala possibilitou uma aula bem divertida e dinâmica, em virtude de o Centro de Idiomas possuir uma estrutura com *laptops*, *datashow* e conexão de Internet com *Wi-Fi*. Foram observadas e analisadas duas aulas em duas turmas de módulo II (segundo semestre – nível básico), com duração de uma hora e quinze minutos cada, aplicando-se uma sequência didática cuja temática versava sobre roupas e acessórios, em inglês, os alunos se dividiram em duplas, para que pudessem também desenvolver uma aprendizagem mais colaborativa. A aula foi

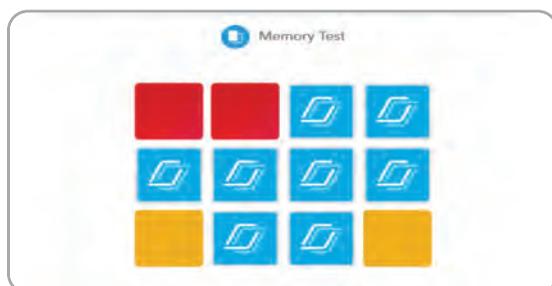
desenvolvida utilizando a plataforma *Nearpod* durante o evento que denominamos de Semana Tecnológica, na instituição. Segundo Moura (2015), definimos o *Nearpod* como um aplicativo multiplataforma, que promove uma interatividade entre docente e aluno à medida que possibilita que os professores criem, no decorrer da aula, enquetes, *quizzes* e outros conteúdos que possibilitam a interação dos discentes (com o auxílio de *smartphones* e/ou computadores e a Internet), em tempo real, com o conteúdo trabalhado. Moura (2015) ainda enfatiza as diversas funcionalidades:

[...] criar exercícios lacunares, do tipo quiz, perguntas de resposta longa, sondagens e apresentação de conteúdos. Esta plataforma permite que os alunos possam interagir entre si e com o professor, em tempo real, e o professor pode monitorizar o rendimento dos alunos de forma instantânea (p. 239).

Embora recursos como o *Nearpod* versarem praticidade e intuição no processo de ensino-aprendizagem, Carvalho (2015) relata que faz-se necessário que o docente, tenha o domínio sobre o aplicativo, para que assim, ele possa aproveitar, ao máximo, todas as possibilidades que o aplicativo pode oferecer no, contexto educativo, e com isso proporcionar experiências únicas de aprendizagem para os alunos.

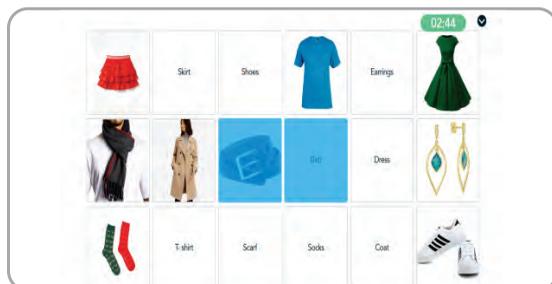
Segue abaixo uma tabela com algumas das diversas atividades que podem ser desenvolvidas na plataforma *Nearpod*.

Layout da atividade



Descrição da atividade

Memory Test: Nesta atividade o docente poderá escolher imagens e/ou vocabulários para que o aluno trabalhe sua memória.



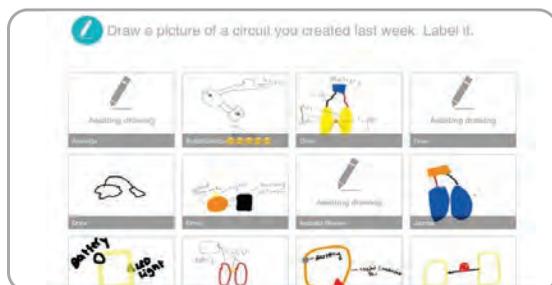
Matching Pairs: O docente terá como objetivo combinar os respectivos pares. Como exemplo, eu utilizei o vocabulário de roupas, em inglês, juntamente com as figuras das roupas.



Time to climb: O docente elabora um quiz e de acordo com as respostas corretas dos alunos, eles vão escalando a montanha. O aluno tem a possibilidade de customizar seu próprio personagem.



Collaborate!: Esta atividade pode ser utilizada de várias formas, tanto para a introdução de um conteúdo como para uma revisão, pois os alunos podem contribuir, digitando, sobre vários assuntos. Se assemelha a um quadro colaborativo onde as contribuições dos alunos são visíveis para todos.



Draw it: Os participantes desta atividade podem se expressar através de desenhos com diversas cores.

Fonte: Desenvolvida pelo autor

É importante lembrar que as atividades listadas acima são apenas algumas que utilizei durante a aula. A escolha de cada atividade vai depender dos objetivos, assuntos e abordagens que o docente optar.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados deste estudo foram coletados e analisados a partir das observações durante, as aulas, e das informações estatísticas geradas através dos aplicativos/plataformas *Nearpod* e *Kahoot*. Conforme Lima (2017), o *Nearpod* também é um aliado do educador nos processos avaliativos, pois todas as atividades desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da aula, são salvas na conta que o professor precisa criar para acessar o dispositivo.

A partir desses dados, a plataforma gera vários resultados estatísticos do desempenho dos alunos, referentes ao que foi trabalhado em aula, e, com isso o professor pode avaliar o desempenho da turma, tanto de maneira geral, quanto de modo individualizado. Segundo Vygotsky (1989), jogos didáticos são ótimas alternativas para o processo de aprendizado e avaliação, ajudando no desenvolvimento das habilidades e no raciocínio do estudante; além de incentivar a discussão e trabalho em grupo, ainda interfere positivamente na relação professor-aluno.

Seguindo o mesmo viés, Morán (2015, p.18) enfatiza:

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.

Durante as aulas observadas, era nítido o engajamento dos alunos, expressado através de sorrisos e atitudes de concentração nos momentos das atividades. Ao final da aula, muitos alunos expuseram suas opiniões sobre a aula que eles

tiveram (com o uso de tecnologia). Alguns comentários que registramos demonstraram o êxito das ferramentas: “*todas as aulas poderiam ser assim, teacher*”, “*aprendi muita coisa hoje, amei os jogos*”, “*próxima semana tem de novo?*”, entre outros. Através da plataforma *Nearpod*, foi gerado o resultado dos acertos e erros de toda a turma. Os resultados mostraram um índice de acertos de 95% do total da turma. Com o objetivo de triangular os dados, fora utilizado o *Kahoot*, que é um aplicativo por meio do qual o professor pode elaborar *quizzes*, e verificou-se um índice de acertos de 90%; confirmando, assim, as potencialidades do uso de ferramentas tecnológicas em contextos de ensino.

Os resultados obtidos a partir da aplicação do *Nearpod* revelaram que o mesmo contribuiu de forma positiva na construção de uma aprendizagem mais dinâmica e interativa para os alunos. Vimos que o recurso apresentou um enorme potencial pedagógico, pois conseguiu estreitar os laços entre os alunos e o objeto de estudo, à medida que permitiu trabalhar com diversas ferramentas como *quizzes* ilustrações, enquetes, jogos e etc. Ademais, o aplicativo também possibilitou que o professor conseguisse, em tempo real, acompanhar o desempenho dos estudantes no decorrer da aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula promove uma experiência positiva, uma vez que torna as aulas mais interessantes e estimulantes. Por meio das atividades desenvolvidas, pudemos observar que houve um maior envolvimento dos alunos, possibilitando um melhor índice de aprendizagem, abrindo espaço para que os alunos pudessem exercitar a criatividade e a cooperação de forma mais efetiva, o que possibilitou o desenvolvimento de novas habilidades. Este trabalho não teve pretensão proselitista, mas tão-somente objetivou trazer uma experiência pedagógica que pudesse contribuir para enriquecer a discussão em face das crenças e/ou falácias desfavoráveis ao uso das novas tecnologias em sala de aula para o ensino de idiomas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SANTOS JUNIOR, Claudemir Alcantara; SANTOS, Shirley Conceição Soares. SOCRATIVE: **O AMIGO DO PROFESSOR**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2428> Acesso em: 16 nov. 2019.

DELACRUZ, S. **Using Nearpod in elementary guided reading groups**. TechTrends, 58(5), 62-69. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Gabriel Henrique de. **O uso do aplicativo Nearpod como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem no ensino superior**. Gabriel Henrique de Lima. - Vitória de Santo Antão, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011

MOURA, A. Nearpod: uma solução integrada para avaliação, apresentação e colaboração. In: CARVALHO, A. A. A. (Org.). Apps para dispositivos móveis: **Manual para professores formadores e bibliotecários**. Lisboa: Ministério da Educação, 2015. p.239-245.

MORÁN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12> Acesso em: 16 nov. 2019

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo **“Digital natives, digital immigrants”**, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestranda em educação pela UCG. On the Horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

RIBEIRO, L. O. M. et al. **Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia**. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 1. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

RODRIGUES, NEIDSON. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

SLOCZINSKI, H.; CHIARAMONTE, M. S. **Ambiente virtual: interação e aprendizagem**. Informática na Educação - teoria & prática, v. 8, n. 1, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: **Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico**. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.

Rosália da Maia Costa Freitas¹
Valdenira Gomes Vieira²
Lídia Evangelista de Sousa Maia³
Maria Antunes Costa Pereira⁴

Resumo

Esta experiência apresenta uma proposta de oficinas de leitura para ser desenvolvida, em nível prático, visando auxiliar o desenvolvimento de hábitos de leitura e de interpretação de enunciados, com a finalidade de promover o sentido da aprendizagem dos educandos da 3ª série do ensino médio. O desenvolvimento deste trabalho justifica-se pela necessidade de melhorar os índices de aprendizagem a partir da construção lúdica e prática do conhecimento. O estudo fundamenta-se nas abordagens de leitura de Koch (2010), Kleimam (2008), e Soares (2011), entre outros teóricos que constituem um direcionamento sociointeracionista para a aprendizagem. A problemática que orientou a realização desta tarefa consiste na seguinte pergunta: Como devem ser as aulas de Língua Portuguesa voltados para leitura e interpretação? Espera-se com este estudo contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos experimentados de forma prática e que permitam aos educandos ampliar as possibilidades de leitura e de formação de uma cidadania crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Habilidades de Comunicação Leitura e escrita. Oficinas.

Abstract: WORKSHOPS: KNOW AND UNDERSTAND

This experience presents a proposal for reading workshops to be developed at a practical level aiming to help the development of reading habits and interpretation of statements in order to promote the sense of learning in students of the 3rd grade of high school. The development of this work is justified by the need to improve the learning rates from the playful and practical construction of knowledge. The study is based on the reading approaches of Koch (2010), Kleimam (2008), and Soares (2011), among other theorists who constitute a socio-interactionist direction for learning. The problem that guided the accomplishment of this task consists of the following question: how should the Portuguese language classes be aimed at reading and interpretation? It is expected with this study to contribute to the development of new knowledge experienced in a practical way and that allow students to expand the possibilities of reading and forming a critical and reflective citizenship.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Communication Skills Reading and writing. Workshops.

1. Licenciada em Letras (UECE); Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Língua Portuguesa (Faculdade Aldeia de Carapicuíba); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); Professora Temporária.

2. Licenciada em Matemática (UECE); Especialista em Matemática (Faculdade Aldeia de Carapicuíba); Licenciada em Letras Espanhol (UFC); Especialista em Letras Espanhol e Literatura (UVA); Graduando em Letras – Língua Portuguesa - Segunda Licenciatura (ESTÁCIO); Professora Temporária.

3. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa (UVA); Especialista em Letras (UVA); Especialista em Gestão da Educação Pública (UFJF); Coordenadora Escolar (Cargo em Comissão)

4 Licenciada em Letras (UECE); Especialista em Língua Portuguesa (Faculdade Aldeia de Carapicuíba); Professora Temporária.

Resumen: TALLERES SABER Y COMPRENDER

Esta experiencia presenta una propuesta de talleres de lectura que se desarrollarán a nivel práctico para ayudar al desarrollo de los hábitos de lectura y la interpretación de los enunciados para promover el significado del aprendizaje en los estudiantes del tercer grado de la escuela secundaria. El desarrollo de este trabajo se justifica por la necesidad de mejorar los niveles de aprendizaje a partir de la construcción lúdica y práctica del conocimiento. El estudio se basa en los enfoques de lectura de Koch (2010), Kleimam (2008) y Soares (2011), entre otros teóricos que constituyen una orientación social interaccionista para el aprendizaje. El problema que guio la realización de esta tarea consiste en la siguiente pregunta: ¿cómo deben dirigirse las clases de portugués a la lectura y la interpretación? El objetivo de este estudio es contribuir al desarrollo de nuevos conocimientos que tengan experiencia práctica y permitan a los estudiantes ampliar las posibilidades de lectura y de formación de una ciudadanía crítica y reflexiva.

Palabras-clave: Enseñanza de Lengua Portuguesa. Competencias Comunicativas. Lectura y Escritura. Talleres.

1. INTRODUÇÃO

Esta prática deu-se nos moldes de oficinas didáticas que envolvem leitura e interpretação nas aulas de Língua Portuguesa, com foco na aprendizagem dos alunos de 3ª séries do Ensino Médio da Escola Maria José Coutinho, no ano de 2019.

A escolha do tema justifica-se pelo fato de muitos alunos apresentarem dificuldade de ler e interpretar, refletindo negativamente na sua construção do conhecimento. Além disso, há uma necessidade de avançar nos resultados, na aprendizagem dos estudantes e no desempenho nas avaliações externas.

Diante disso, as Oficinas Saber e Compreender foram permeadas pela seguinte pergunta: Como devem ser as aulas de Língua Portuguesa voltadas para leitura e interpretação? Levando em conta essa indagação, objetiva-se evidenciar, em nível teórico e prático, a viabilidade de uma práxis voltada para um trabalho de estudos que tornem evidentes evoluções e conquistas dos alunos no que diz respeito à leitura e compreensão.

Deste modo, realizaram-se 12 oficinas dinamizadas, com foco na aprendizagem dos alunos das 3ª séries do Ensino médio. Essas oficinas foram preparadas e organizadas pelos professores de Língua

Portuguesa, coordenadora escolar e professora coordenadora de área. As oficinas foram aplicadas quinzenalmente com o intuito de desenvolver e/ou fortalecer as competências e habilidades nos educandos.

2. METODOLOGIA

As oficinas Saber e Compreender ocorreram entre os dias 07 de maio a 20 de novembro de 2019, e seguiram uma metodologia dinamizada e atrativa, em sala de aula, no intuito de promover uma experiência teórico-prática significativa acerca dos conteúdos ministrados e vivências realizadas.

Foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- exposição dialogada de slides sobre as temáticas abordadas nas oficinas;
- vivências diversas contemplando as habilidades de leitura e compreensão;
- Jogos com foco nos descritores do Spaece/Saeb;

Como encaminhamento, após a realização das oficinas, foi preparada uma roda de conversa com os professores no planejamento mensal para avaliar os resultados referentes aos bimestres passados.

As oficinas tiveram início concomitante à Olimpíada de Língua Portuguesa, sendo que a primeira, segunda e terceira oficinas contemplaram esse material. A quarta oficina – Interpretação de texto: veja como fazer e o que mais cai nas provas; teve como objetivos: reconhecer elementos linguísticos responsáveis pela articulação de parágrafos e adquirir noções sobre coesão e coerência textuais. As ações desenvolvidas foram bem interessantes, iniciou-se com uma vivência chamada de Instrução, depois aconteceu a exposição dialogada com exploração de slides e com auxílio de um exercício aditivo de interpretação e um quebra-cabeça com o texto: “A letra nua”. Por último, os alunos realizaram a resolução dos itens.

A realização da quinta oficina: Interpretação e Compreensão de texto, pretendeu-se construir uma compreensão global do texto, verificando e relacionando informações implícitas e explícitas dos textos lidos. Na apresentação inicial, realizou-se, de forma prática, a definição de conceitos de compreensão e interpretação. Em seguida, houve a exposição dialogada dos termos em estudo. Para finalizar, realizou-se leitura coletiva de texto e resolução de itens.

A sexta oficina foi a realização de um simulado de revisão e avaliação com o intuito de verificar as habilidades de interpretação e compreensão.

A execução da sétima oficina: Inferências. Visou-se estabelecer expectativas em relação ao texto a ser lido, apoiando-se em conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto. Teve-se uma vivência inicial chamada “O que isso quer dizer”. Em seguida, expôs-se o conceito de inferência em análise de textos e resolução de atividades. Por fim, a vivência - Mapa de Inferências – atividade em grupo.

A oitava oficina: 4 técnicas para virar um especialista em interpretação de textos, desejou-se empreender técnicas e adotar dicas para melhorar a habilidade de interpretação textual. Iniciou-se com a resolução de uma charada e exibição de um vídeo: se torne um mestre em interpretação de textos, seguidas de explicação oral a partir dos conceitos sobre

interpretação. Depois, foi realizada uma atividade em grupos com dicas para analisar, compreender e interpretar textos. Realizou-se a nona oficina: Trabalhando os descritores das avaliações externas a partir do jogo “Trilha do Conhecimento” inserindo descritores que trabalham interpretação e compreensão. Para efetivação da décima oficina: Especial Enem EMJC, pretendeu-se orientar os alunos para a realização das provas do Enem e dar dicas de leitura e interpretação na resolução de itens. Na acolhida teve a vivência Metas e Objetivos seguida de orientações para a prova do Enem. Depois, houve um momento reflexivo com música e um desafio em grupos. Por último, os alunos resolveram alguns itens do Fascículo do Enem 2016.

A décima primeira oficina: A elaboração do item de interpretação e compreensão a partir de textos diversos. A prática a partir da experiência dos alunos. Com o intuito de perceber a importância da compreensão com relação aos distratores/gabarito de um item de prova levando em consideração as informações do suporte, apontando as principais dificuldades que encontraram na resolução das questões do Enem nas provas da área de linguagens. Na realização da décima segunda oficina: Simulado final de avaliação das oficinas, abordando interpretação e compreensão de textos – Além do humor – trabalhando o gênero meme. Com o objetivo de reconhecer o gênero textual meme e sua relevância com a prática de leitura, a fim de promover o letramento visual/digital como forma de ampliar o universo comunicativo do aluno.

3. OFICINAS SABER E COMPREENDER: UMA AÇÃO EFICAZ NO TRABALHO COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Considera-se que a realização das oficinas Saber e Compreender foi satisfatória, uma vez que é perceptível o envolvimento e interesse dos discentes no desenvolver das atividades.

Com base nessas constatações, pretendeu-se trabalhar as interrogações contidas na temática a ser explorada, ou seja, a leitura e interpretação de enunciados, com a finalidade de promover o sentido

da aprendizagem através da leitura. Desta forma, ao invés de responder logo o que fazer, como geralmente o fazemos, julga-se necessário investigar os motivos que levam ao impasse em relação à identificação do sentido contido no enunciado e auxiliar os alunos a questionar para compreender o que leem.

De acordo com Koch (2010):

Leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção de sentidos (KOCH e ELIAS, 2010:8).

O ato de ler é uma competência essencial para a vida humana. Através da leitura testamos as nossas experiências e valores, confrontando os/as com os/as dos outros e, por isso, saímos de cada leitura mais enriquecidos com novas vivências, mais conhecedores do mundo e com um saber acrescido sobre nós mesmos.

A leitura é indispensável para o sucesso do ser humano nos campos escolar, pessoal e profissional. Além disso, a escola é o principal patamar de acesso à mesma, na medida em que, ao contrário da linguagem oral que a criança adquire no seu contexto familiar e extra-escolar, a leitura (e a escrita) necessita(m) de contextos formais de aprendizagem. É mediada pela escola, com a ajuda do professor, que os alunos aprendem a ler e a escrever.

Ao considerar que a aquisição da leitura e da escrita são atos que exigem processos organizados metodologicamente, poder-se-ia dizer que também dependem de estímulo e motivação em que o hábito de ler e de escrever pode ser adquirido em qualquer época da vida do estudante. Compreender e usar as linguagens escrita e oral são um recurso indispensável para a aquisição do conhecimento em suas várias formas de expressão, para o enriquecimento de vocabulários, para o aprimoramento da comunicação e, também, para a vivência da experiência de entretenimento, de construção de conhecimentos que ambas oferecem.

É necessário viver as experiências de leitura e escrita tanto na escola, como fora dela. Kleiman (2000) fala que o leitor experiente possui duas características básicas que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional e quando não consegue, de imediato, compreender o que lê, recorre a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível, já que tem assimilado e aprendido tais recursos. Nessa perspectiva, chega-se à conclusão de que só se aprende a ler, lendo, só se aprende a escrever, escrevendo, vivendo experiências positivas de leitura e de escrita, nas quais o aluno tem a possibilidade de compreender, de fato, o que lê e o que escreve. Assim, segundo Soares (2002):

É obrigação da escola, dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária: a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição: a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 6).

Quando pensou-se em ressignificar as aulas de Língua Portuguesa, estruturar oficinas, o primeiro questionamento foi em como promover a aprendizagem significativa do aluno por meio de atividades diferentes do contexto da sala de aula, pensou-se então em trazer para a escola o que está faltando nela: ludicidade, novidade, prazer em aprender. Desenvolver esses projetos por meio da ludicidade, permitiu-se compreender a importância do lúdico nas atividades desenvolvidas para o aprendizado. O que ressalta Freitas e Aguiar (2012, p.22):

O lúdico faz parte da vida humana em suas atividades cotidianas e caracteriza-se por sua capacidade de proporcionar satisfação, funcionalidade e por sua espontaneidade. Sob este prisma, pode-se justificar a importante intervenção do trabalho lúdico, visando o desenvolvimento da criatividade, vindo à promover no ser humano a satisfação inerente ao trabalho lúdico, considerando-o um meio natural que viabiliza a criança explorar o mundo. Fazendo uma autoavaliação, que o levará a conhecer seus sentimentos, suas ideias e seu modo de agir.

Pode-se evidenciar já a partir da primeira oficina que trabalhar a disciplina Língua Portuguesa de uma forma lúdica, quebra os paradigmas que existem em

torno dela. A resposta que cada criança apresentou deixava claro que o caminho seria esse.

É importante ressaltar ainda que a sala de aula é um espaço propício para a formação de leitores, deve-se observar que ler não se resume apenas a folhear livros, mas, sim, ver na leitura a possibilidade de analisar textos de forma crítica, certificando-se que o crescimento da consciência crítica produz maiores perspectivas, dando ao leitor uma amplitude maior diante do seu ponto de vista de sua concepção de mundo, com isso, tudo que serve de reflexão pode ser visto como leitura, mediante esse olhar, podemos nos unir ao conceito de leitura dado por Ângela Kleiman; “ler é construir significados, e quanto mais lemos, maior rede de sentidos podemos tecer. Ler é dialogar com o autor, com seu contexto histórico social e cultural, é preencher os vazios de modo impar utilizando seus conhecimentos prévios”. (KLEIMAN, 1989:13).

É com esses conhecimentos adquiridos pelo hábito da leitura que o indivíduo tem acesso aos significados da cultura em que vive, e por meio de uma leitura crítica consegue estabelecer relações entre as informações recebidas através da leitura.

Um outro dado relevante é que a escola é, quase sempre, apontada como responsável pelas dificuldades de leitura apresentada por educandos, estejam eles no ensino fundamental ou médio, e principalmente ao chegarem à universidade, onde as deficiências derivadas pela falta do hábito da leitura, tornam-se mais evidentes, ou seja, é exatamente no desenvolvimento dos estudos e realização dos trabalhos propostos, que o acadêmico percebe a importância da leitura em seu cotidiano, considerando-se que ela é mesma e o elemento principal que proporciona o despertar, a reflexão e o senso crítico, gerando assim, maiores possibilidades de criação, no que se refere à produção de textos orais e escritos.

A leitura no ambiente escolar vem sendo motivo de estudos e pesquisa de grandes pesquisadores, que em sua maioria, nos apontam as falhas fazendo-se refletir, entre outras coisas, sobre a contribuição do educador enquanto orientador na formação de

cidadãos atuantes, buscando compreender o seu papel, visando à possibilidade de acréscimos positivos e estímulos para a formação de um leitor crítico.

É importante mencionar que a aprendizagem é um processo dinâmico que se efetua ao longo de toda a vida de um sujeito. É, porém, durante o percurso escolar do indivíduo que a aprendizagem oferece um caráter mais formal, explícito e intencional. Cabe, assim, à escola, durante esse período, proporcionar aos seus alunos um percurso significativo de aquisição de conhecimentos, ajudando os indivíduos na busca do seu próprio processo de aprendizagem para que estes se tornem adultos autônomos no processo de saber fazer e na utilização de novos saberes. Só uma escola que ensina a aprender, estará a preparar sujeitos para progressiva e autonomamente produzirem novos conhecimentos, não transformando os seus alunos em meros recipientes passivos de aprendizagens.

Dessa forma, a realização das oficinas promoveu atividades interessantes capazes de ultrapassar e vencer os limites dos muros da escola. O leitor somente adquire as competências próprias do ato de ler e escrever quando bem orientado. Assim, o desenvolvimento das oficinas promoveu um melhor rendimento escolar, mas, acima de tudo, adquirindo as possibilidades e oportunidades de se posicionarem criticamente diante dos enfrentamentos do mundo em que vivem e coexistem com tantos outros sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização das oficinas Saber e Compreender ampliou novos horizontes no que diz respeito à diversificação e dinamização das aulas de Língua Portuguesa, pois percebe-se maior interesse dos alunos em determinadas atividades.

Cabe ressaltar ainda que a aprendizagem da linguagem escrita e oral é um processo cognitivo que se realiza de modo diverso em cada indivíduo. Assim, considerando as peculiaridades e as especificidades de cada aluno-sujeito, faz-se

importante que o professor lance mão de variados recursos pedagógicos e linguísticos durante a implementação dos conteúdos disciplinares, facilitando a compreensão dos temas apresentados.

Embora o contexto da sala de aula e as exigências próprias do fazer pedagógico estejam repletos de desafios que se traduzem no cotidiano vivido por professores e alunos, ao partilharem uma ação conjunta que envolve o ensinar e o aprender, cabe ao professor, enquanto profissional responsável pela aprendizagem dos alunos, dinamizar suas aulas utilizando-se de todos os recursos disponíveis, com objetivo de fazer com que cada aluno-sujeito aprenda significativamente, segundo suas possibilidades e potencialidades.

Elucidando Ayres (2008) e agregando algumas contribuições, pode-se dizer: o professor que lê, que prepara sua aulas com critério e com objetivos bem determinados, que pesquisa, desenvolve atividades colaborativas, que se compromete com a aprendizagem de todos os discentes, buscando

mecanismos que destaquem suas potencialidades e respeitem suas dificuldades, que dialoga, interage com todos, cumprindo, assim, o seu papel de educador.

A conquista e a apropriação do espaço pedagógico dão-se a partir da ação coletiva, conjunta de todos os sujeitos comprometidos com os processos de ensino e de aprendizagem, como autores e atores de suas próprias histórias, experiências e saberes em interação com os demais sujeitos.

Assim, é preciso que, em nossa prática pedagógica diária, possamos contribuir para o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores competentes de nossos alunos, a partir da aprendizagem do que o mundo letrado é capaz de oferecer, quando nos encantamos, nos emocionamos, nos divertimos, nos informamos, enfim, entramos em completa intimidade com o texto, com as palavras, e estabelecemos múltiplos sentidos e significados para a nossa vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Antônio Tadeu. **A prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREITAS, M. S; AGUIAR, G. P. **Educação e Ludicidade na Primeira Fase do Ensino Fundamental**. Revista Eletrônica Interdisciplinar, v.1, n.7, p. 21-25, 2012. Disponível em: Acesso em: 25 maio 2017.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

O INFOGRÁFICO COMO UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVO-ARGUMENTATIVA EM TEXTOS MOTIVADORES DA REDAÇÃO DO ENEM

Francisco Marques Sampaio¹
Thyago Teixeira Farias²

Resumo

Este artigo propõe analisar a configuração pluricódica dos infográficos utilizados na elaboração das Provas de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – referentes às edições de 2012 a 2018. Como aporte teórico, recorreremos à Semiologia, de Charaudeau (2012), articulada às noções de gênero/texto discutidos por Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008). A argumentação, nessa perspectiva teórica, é vista a partir da ação de influência entre os sujeitos, já que o produtor do texto age sob um “fazer-pensar” por meio de uma proposta sobre um mundo e de um questionamento de convicção e raciocínio para se estabelecer a verdade (CHARAUDEAU, 2014). Pelas nossas análises, os resultados apontam que os infográficos, ao se comportarem como textos motivadores, possuem funções discursivas (re)construindo sentidos por parte do sujeito alvo (SAMPAIO, 2018), acionando esquemas cognitivos que vão colaborar na produção escrita do gênero Redação do ENEM.

Palavras-chave: Argumentação. Infográfico. Redação do ENEM.

Abstract: INFOGRAPHIC AS A DISCURSIVE-ARGUMENTATIVE STRATEGY IN TEXTS MOTIVATING ENEM'S WRITING

This article proposes to analyze the pluricodic configuration of the infographics used in the preparation of the Essays for the Writing of the National High School Exam - ENEM - referring to the editions from 2012 to 2018. As a theoretical contribution, we use Charaudeau's Semiotics (2012), articulated to the notions of gender/text discussed by Bakhtin (2016) and Marcuschi (2008). The argumentation, in this theoretical perspective, is seen from the action of influence between the subjects, since the producer of the text acts under a “make-think” through a proposal about a world and a questioning of conviction and reasoning for if the truth is established (CHARAUDEAU, 2014). Through our analyzes, the results show that infographics, when they behave as motivating texts, have discursive functions (re) building meanings on the part of the target subject (SAMPAIO, 2018), triggering cognitive schemes that will collaborate in the written production of the ENEM.

Keywords: Argumentation. Infographics. Written Production of the ENEM

1. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Licenciado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Especialista em Linguística Aplicada na Educação pela Universidade Cândido Mendes – UCAM/RJ. Professor da EEM Coronel Apoliano.

2. Licenciado em Letras, com Especialização em Arte Educação pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Ator e pesquisador das manifestações artísticas pela Cia do Batente.

Resumen: INFOGRAFÍA COMO UNA ESTRATEGIA DISCURSIVA-ARGUMENTATIVA EN TEXTOS QUE MOTIVAN LA ESCRITURA DE ENEM

Este artículo propone analizar la configuración pluricódica de la infografía utilizada en la preparación de los Ensayos para la redacción del Examen Nacional de Escuela Secundaria - ENEM - en referencia a las ediciones de 2012 a 2018. Como contribución teórica, utilizamos la semiolinguística de Charaudeau (2012), articulada a las nociones de género/texto discutido por Bakhtin (2016) y Marcuschi (2008). El argumento, en esta perspectiva teórica, se ve desde la acción de influencia entre los sujetos, ya que el productor del texto actúa bajo un "invento" mediante una propuesta sobre un mundo y un cuestionamiento de convicción y razonamiento para si se establece la verdad (CHARAUDEAU, 2014). A través de nuestro análisis, los resultados muestran que las infografías, cuando se comportan como textos motivadores, tienen funciones discursivas (re) construyendo significados por parte del sujeto objetivo (SAMPAIO, 2018), desencadenando esquemas cognitivos que colaborarán en la producción escrita del género ENEM.

Palabras-clave: Argumentación. Infografía Escritura del ENEM.

1. INTRODUÇÃO

No Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, sobretudo na Prova de Redação, exigem-se dos candidatos habilidades de leitura e interpretação dos textos motivadores com o intuito de compreender a proposta temática e, por conseguinte, produzir a argumentação.

Como o processo de escrita, para nós, ainda se constitui uma atividade desafiadora, é necessário que as escolas se adequem coerentemente com o gênero discursivo exigido pelo ENEM, já que a tipologia textual adere aos aspectos textual-discursivos avaliados e relacionados às “competências básicas” desenvolvidas pelos alunos. Sabemos, porém, que os textos motivadores são selecionados de forma a atender à Competência 3: relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (BRASIL, 2018). Para melhorar essas competências sociocomunicativas do candidato, os infográficos vêm ganhando espaço, a cada ano, na Prova de Redação.

Ao fazer uma interface com a área da Educação, a relevância desta pesquisa no âmbito dos estudos linguísticos está no fato de que, hoje, os textos verbo-visuais, a exemplo do infográfico, proporcionam maior desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, associadas à produção escrita dos alunos nas mais diversas práticas sociocomunicativas.

Neste artigo, objetivamos analisar a configuração pluricódica do infográfico capaz de (re)construir sentidos por parte do sujeito alvo na construção argumentativa do texto, bem como explicar como ocorre a situação de comunicação em que se elabora a Prova de Redação do ENEM, identificando as funções discursivo-argumentativas do infográfico no processo de leitura e produção escrita.

Na primeira seção, apresentaremos o arcabouço teórico adotado para fundamentar as questões em torno da construção pluricódica do infográfico como um recurso verbo-visual capaz de motivar ideias, ampliar informações e (re)construir sentidos. Além disso, o uso do infográfico, durante a elaboração da prova de Redação do ENEM, reforça as estratégias

questionamento e verdade entre sujeito argumentante e o sujeito-alvo. Espera-se que um deve a conduzir o outro “a compartilhar da mesma verdade (a persuasão), sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação” (CHARAUDEAU, 2014, p. 205). Para este teórico, o ato de argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: a da racionalidade, que tende a um ideal de verdade e a da influência, que tende a um ideal de persuasão.

A encenação argumentativa, no âmbito da Teoria, ocorre com base no dispositivo definido em uma situação específica de comunicação, de sujeitos participantes e parceiros, ligados a um contrato de fala e a utilização de procedimentos semânticos, discursivos e de composição. Esse dispositivo contratual, para Charaudeau (2014), é composto de três quadros: a proposta (as asserções que dizem algo sobre os fenômenos do mundo, o que chamamos de tese), a proposição (construída a partir de um quadro de questionamento em que o sujeito argumentante toma uma posição: de acordo ou em desacordo com a proposta) e a persuasão (evidencia um quadro de raciocínio persuasivo a partir de provas de refutação, justificativa e ponderação).

Além disso, o teórico explicita que a argumentação se constitui de uma lógica formada por elementos, que são componentes importantes para relação argumentativa: a asserção de partida (A1), correspondente ao “dado” ou “premissa”; a asserção de chegada (A2), que é a legitimidade da proposta: a “conclusão” e a asserção de passagem, que é implícita e serve como “prova”, “inferência” ou o próprio “argumento”. Sobre esta última asserção, Charaudeau (2014, p. 209) destaca:

Essa asserção representa *um universo de crença* sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve, portanto, ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação, de maneira a ser estabelecida a *prova* da validade da relação que une A1 e A2, o *argumento* que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor ou o destinatário a aceitar a proposta como verdadeira.

A configuração de um texto dissertativo-argumentativo, usado na Redação do ENEM depende basicamente do contrato de fala e da situação de comunicação, que é externa ao ato de linguagem. Com base em Charaudeau (2014), podemos dizer que o texto dissertativo-argumentativo é o resultado material do ato de comunicação a partir das escolhas conscientes (ou inconscientes) por parte do sujeito argumentante, dentre as categorias de língua e a organização lógica argumentativa, em função das restrições impostas pela situação comunicativa das quais participam o sujeito argumentante e o sujeito-alvo (seu interlocutor).

Pelo pressuposto de Charaudeau (2014), explicamos que os fatores situacionais, os ligados ao contrato de comunicação, contribuem para a configurar um texto dissertativo-argumentativo considerando-se a situação de troca linguageira entre os sujeitos parceiros (o sujeito que argumenta e o sujeito-alvo da argumentação) e o próprio contrato de fala. Este, segundo o teórico, fornece as chaves de interpretação do texto e orienta o sujeito-alvo a compreender a proposta a partir de uma argumentação explícita ou implícita.

Para a concepção de gênero, baseamo-nos em Charaudeau (2012), sintonizando com a abordagem dialógica de Bakhtin (2016), que remete à evolução por que passa todo e qualquer gênero do discurso, além do aporte teórico fundamentado por Marcuschi (2008). Sob o olhar semiolinguístico, o gênero discursivo é construído em torno da noção de contrato de comunicação socializado entre os sujeitos parceiros que desempenham seus papéis linguageiros e cada situação comunicativa resulta da maneira como a sociedade vê a prática da atividade humana a partir de um modelo sociocomunicativo que depende das condições de produção.

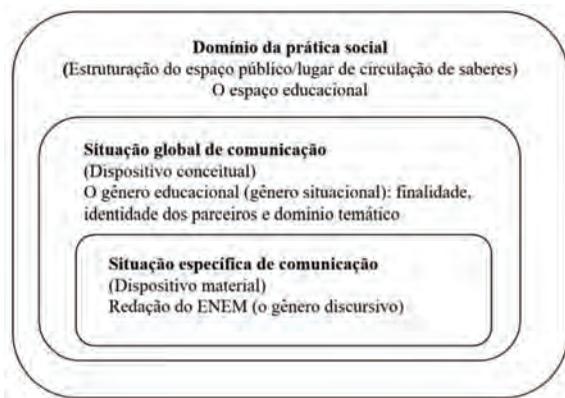
O gênero, para Charaudeau (2004), é resultante de uma articulação entre o nível situacional, concentrando-se em textos com as mesmas características, o nível das restrições discursivas e o nível de configuração textual. Nessas condições, o gênero se constrói a partir das relações que se estabelecem no contrato e da situação específica de

comunicação. Assim, no contrato, devemos levar em conta a identidade dos sujeitos parceiros, o domínio temático como objeto de troca linguageira, o dispositivo material (as condições materiais) e a finalidade discursiva, que é a condição que ordena o ato de linguagem em função de um objetivo.

Segundo a TS, um contrato se liga a um determinado gênero situacional e este, por sua vez, determina uma variante desse contrato, a exemplo do subgênero. Na situação global de comunicação, os elementos constituintes do contrato se definem: a identidade dos parceiros, a finalidade discursiva e o domínio temático e são determinados em função das condições materiais, como o suporte ou o lugar onde acontece a troca numa situação específica de troca.

A figura a seguir mostra o domínio da prática social no qual ocorrem a situação global e a situação específica de comunicação nas quais é produzido o gênero.

Figura 2 – O gênero discursivo conforme a situação de comunicação



Fonte: Próprio autor, com base em Charaudeau (2012).

Como vemos, no macrodomínio da prática social, que é representado pelo campo da educação, encontramos o gênero Redação do ENEM, construído a partir da organização conceitual do microdispositivo material a que está ligado o gênero situacional. Esse contexto nos permite entender a evolução pela qual passa um determinado gênero discursivo, como pensa Bakhtin (2016). Cada situação de comunicação, ao adquirir instabilidade, pode variar ou a partir dela surgirem outros gêneros em função das condições materiais do dispositivo contratual, que também se modificam.

Marcuschi (2008) ressalta que o gênero não pode ser somente a materialização do texto em determinada situação de comunicação, ligado a um domínio discursivo, mas uma entidade que apresenta padrões sociocomunicativos.

Sobre a configuração semiológica pluricódica de um texto, a Teoria Semiolinguística nos orienta que a exigência da visibilidade faz com que o sujeito produtor recorra ao uso de imagens a fim de gozar de maior credibilidade juntos aos leitores, já que os recursos visuais justificam as explicações dadas pelo uso da materialidade pluricódica na encenação do texto, já que este resulta das semioses. Para Charaudeau (2015), a imagem fixa ou animada possui efeitos discursivos difíceis de serem controlados, o que nos permite entender a ilusão do factual, do autêntico, da prova da realidade dos fatos como forma de garantir o desafio da credibilidade e dos efeitos da captação.

Por possuir uma configuração pluricódica, o texto infográfico, associado a um gênero discursivo, pode suscitar uma combinação de formas-sentidos capaz de fazer o sujeito-alvo compreender as informações reforçando a argumentação. Isso acontece porque a associação entre o texto verbal e os recursos imagéticos diversos, tais como fotografias, mapas, ilustrações e gráficos, permite uma melhor compreensão da proposta temática e, por conseguinte, o aumento da informatividade visual do texto, trazendo ao sujeito-alvo da argumentação a produção de sentidos.

O infográfico é, enfim, um elemento que, por si só, passa uma informação completa e por isso favorece a compreensão de algo constituído de imagem e texto verbal (TEIXEIRA, 2010), podendo suscitar uma orientação argumentativa sobre a proposta de Redação do ENEM.

A autora didatiza dois tipos de infográficos: os enciclopédicos e os jornalísticos. Os primeiros são semelhantes às figuras encontradas em livros didáticos e folhetos explicativos, por exemplo. São largamente utilizados em fotorreportagem que utiliza matéria jornalística de cunho científico. Os outros tipos, por sua vez, “se atêm a aspectos mais

próximos da singularidade dos fatos, ideias ou situações narradas” (TEIXEIRA, 2010, p. 47).

Charaudeau (2015) argumenta que a imagem e o texto escrito devem estar indissociáveis dentro da materialidade pluricódica, uma vez que a imagem produz efeitos de sentido, uma vez que “o infográfico tem que, evidentemente, estar inserido noutra texto para dar-lhe uma significação” (SAMPAIO, 2018, p. 116).

Na coletânea de textos motivadores da Redação do ENEM, o infográfico reforça a tese, aumentando a informatividade visual e a construção argumentativa do sujeito-alvo.

3. METODOLOGIA

Metodologicamente, entendemos que a pesquisa segue um paradigma qualitativo adequado para se compreender a configuração pluricódica do infográfico no contexto da produção dos textos motivadores para a Redação do ENEM. Seguimos um método por meio do qual é possível manipular a materialidade semiológica (o texto infográfico) em suas diferentes formas-sentidos e nele aplicar as categorias conceituais de análise: primeiro, os dados externos do contrato de comunicação ligados ao gênero Redação do ENEM; segundo, o dispositivo da lógica argumentativa (CHARAUDEAU, 2014).

Estabelecemos, de forma criteriosa, a seleção do corpus a partir do reagrupamento de textos e segundo a semelhança e, posteriormente, definimos o tipo de contrato de comunicação. A coleta dos dados deveu-se à escolha das edições entre 2012 e 2018.

No quadro teórico-metodológico, seguimos “uma perspectiva de análise textual na qual se focaliza uma realização particular (um texto), para tentar descrever, de maneira mais exaustiva possível, os traços que a caracteriza.” (CHARAUDEAU, 2005, s/p). Neste caso, adotamos os procedimentos metodológicos em função das estratégias discursivas usadas nos textos analisados e da situação de troca entre os sujeitos parceiros,

obedecendo-se ao contrato de comunicação. Para a descrição dos textos, procuramos considerar o corpus (os tipos de infográficos) e o mesmo tipo de situação comunicativa em que se produziu o gênero Redação do ENEM.

A descrição desse corpus, sob o método da semiolinguística, seguiu os critérios apontados por Charaudeau (2005): o reagrupamento de textos conforme a semelhança, já que se construir uma tipologia de textos; a hierarquização desse tipos de textos (ou de gêneros), as condições discursivo-textuais mediante o contrato de comunicação. A seleção e a coleta de dados, por sua vez, são etapas metodológicas em que se estabelecem os “contrastes” e as “diferenças” existentes entre um texto e outro.

A partir do problema de pesquisa adotado, chegamos à pergunta norteadora: Que funções discursivo-argumentativas possui o texto infográfico no processo de elaboração da Redação do ENEM?

Nesta investigação, procuramos fazer um recorte sobre o uso deste recurso pluricódico na coletânea de textos motivadores das provas de 2012 a 2018 e, assim, conseguimos provar seu papel estratégico a partir dos resultados da pesquisa, assunto a ser discutido na próxima seção deste artigo.

Sobre as categorias de análise adotadas por Charaudeau (2014) e dentre os procedimentos discursivos da materialização pluricódica do infográfico, recorreremos ao modo de organização argumentativo e, em particular, seus componentes da lógica argumentativa, formando o dispositivo constituído de três configurações discursivas: a proposta, a proposição e a persuasão, em função do contrato de comunicação educacional em que se insere a elaboração da Prova de Redação do ENEM).

Os infográficos, ao formarem o corpus, revelam que, nas edições entre 2012 e 2018 da Prova de Redação do ENEM, a comissão de elaboração da proposta seguiu critérios de seleção e reordenação de textos motivadores com o intuito de seguir uma linha de raciocínio fiel à terceira competência avaliadora do certame, como mostra o Guia de Redação (BRASIL,

2018). Assim, com suas funções de orientação argumentativa, esses textos pluricódicos garantem a produção de argumentos por parte dos candidatos na hora da prova e a construção do ponto de vista.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procederemos a seguir à análise dos dados. Como já discutimos, o gênero em questão é a Redação do ENEM. Ela é elaborada a partir de três aspectos discursivos, nos diversos contextos de produção, circulação e recepção. Além disso, apresenta um padrão sociocomunicativo característico definido por composição funcional, objetivo enunciativo e intencionalidade discursiva. Esse gênero é, portanto, um texto materializado produzido em uma situação comunicativa recorrente, como nos lembra Marcuschi (2008).

A situação de comunicação refere-se às restrições do contrato educacional (a finalidade do certame, a identidade dos parceiros – O INEP, o sujeito argumentante e o sujeito alvo da argumentação, além do dispositivo material, que é a Prova de Redação do ENEM). Para Charaudeau (2004), baseando-se nas ideias bakhtinianas, as situações específicas de comunicação adquirem estabilidade, podendo os gêneros variar ou a partir deles surgirem outros.

Na edição de 2012, cujo tema foi “O movimento migratório para o Brasil do século XXI”, o INEP lançou mão de um infográfico jornalístico publicado no Portal de Notícias da Globo – G1 para reforçar as ideias da história da migração humana. No texto pluricódico, que apresenta uma configuração em forma de mapa, o sujeito argumentante tem a intenção de persuadir o sujeito alvo, levando-o a compreender como se deu a rota migratória dos haitianos para o Brasil, isto é, o percurso geográfico.

Partimos de uma proposta argumentativa que mostra a veracidade dos fatos e prova a realidade factual da problemática da migração. Esse processo argumentativo revela que o sujeito alvo precisa tomar uma posição ao problema abordado, discutindo ideias e juntando informações a fim de apresentar a proposta de intervenção ao final do

texto. A asserção de partida (A1) recorre à premissa de que os haitianos fugiram de seu país de origem a fim de encontrar melhores condições em outro país. Com a temática “Efeitos da Implantação da Lei Seca no Brasil”, a edição de 2013, na coletânea de textos motivadores, traz um infográfico enciclopédico que tem como título “Lei Seca em números”. Na proposta, a intenção persuasiva do sujeito argumentante é alertar o sujeito alvo sobre os riscos da violência no trânsito a partir de dados estatísticos e informações complementares à lei no país, por exemplo: “97% aprovaram o uso de bafômetros”. O texto escrito está associado à imagem de uma placa de advertência em que se proíbe o uso de bebidas alcoólicas. Pela leitura do texto, ao associar as ilustrações ao texto, o sujeito alvo é capaz de interpretar as informações e selecionar ideias, seguido por uma orientação argumentativa demonstrada pelo infográfico.

Assim, pela leitura atenta ao texto pluricódico, o sujeito alvo é levado à proposição de que a desobediência à Lei Seca pode acarretar prejuízos à vida do motorista e à dos outros nas estradas brasileiras, fato este que o faz concordar com o rigor da lei. Neste caso, há uma relação de causalidade definido na asserção de chegada (A2), conforme nos prova Charaudeau (2014, p. 209):

Essa relação é sempre uma “relação de causalidade” pelo fato de que a asserção de chegada (A2) pode representar a causa da premissa (“A1 porque A2”), ou sua consequência (“A1, portanto, A2”. Essa asserção pode ser chamada de conclusão da relação argumentativa; ela representa a legitimidade da proposta.

Na edição de 2014, o INEP utilizou o segundo texto motivador, que é um infográfico publicado na Folha de São Paulo, que retrata a real situação da publicidade infantil no Brasil e no mundo, além de exemplificar as medidas de intervenção a serem tomadas.

Quanto aos aspectos discursivo-textuais, o infográfico analisado possui um dispositivo argumentativo formado pela “proposta” que sugere ideias para o posicionamento do candidato diante do problema abordado e para a intervenção social.

Para refutar a “proposta”, o EU-argumentante toma sua posição contrária à publicidade infantil, usando a “proposição”. Para Charaudeau (2014, p. 224), “a proposta pode ser contestada ou defendida em totalidade ou em parte, seja quanto à asserção de partida (A1), seja quanto à relação argumentativa (A1 A2)”.

A construção da materialidade pluricódica do infográfico é um elemento recorrente na elaboração da Prova de Redação do ENEM, na qual a imagem constitui parte essencial na construção do texto. Assim, o TUi (sendo atento), percebe a imagem simbólica do Mickey, famoso personagem do público infantil construído pelas empresas Disney na parte inferior do infográfico.

Segundo Charaudeau (2015), a imagem fixa ou animada possui “efeitos de verdade”, dificilmente de serem controlados pelo sujeito observador, uma vez que ela, durante a encenação da informação, permite criar a ilusão factual, do autêntico, da prova da realidade dos fatos, para manter a visada da informação (o “fazer saber”) e da demonstração (“o “fazer crer”).

Além de ser um texto informativo, o infográfico em análise estabelece uma orientação argumentativa capaz de persuadir o sujeito leitor, levando-o a selecionar e interpretar informações e a partir delas criar argumentos para fundamentar seu ponto de vista. Por mesclar texto escrito e imagem, o texto verbo-visual (re)constrói sentidos e complementa a informação (SAMPAIO, 2018) sobre a publicidade infantil no Brasil.

Quanto à edição de 2015, o uso de infográficos pelo sujeito argumentante reforça a argumentação sobre o sujeito alvo, levando-o a discutir a proposta temática em questão: “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Na coletânea de textos motivadores, observamos que o INEP, criteriosamente, apresentou um total de 5 textos verbo-visuais com a intenção de levar o sujeito alvo a refletir, selecionar ideias, levantar informações complementares sobre a problemática do feminicídio no Brasil.

Dentre os infográficos, o texto IV traz um gráfico apresentando números, ilustrações e legendas

relacionados aos tipos de violência; o texto motivador III traz informações precisas acerca do impacto dos dados estatísticos em função da violência contra a mulher. Nesta situação, percebemos que o sujeito argumentante, no plano da captação, tenta provocar sentimento de revolta e indignação ao problema abordado nos textos, direcionando o sujeito alvo a questionar-se sobre as informações apresentadas pelo autor do texto e embasar-se nas estratégias argumentativas, além de assegurar uma proposição de uma solução inovadora e consistente ao final da redação.

Com a intenção comunicativa de provocar discussões político-filosóficas sobre questões religiosas, a Prova de Redação do ENEM, em sua edição de 2016, apresenta o tema gerador: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Mais uma vez, preocupado com a reflexão crítica do sujeito alvo, o sujeito argumentante recorre a um infográfico simples, de informação jornalística, publicado pela Folha de São Paulo, que apresenta dados estatísticos inerentes ao número de fiéis de religiões afro-brasileiras vítimas de discriminação social. O infográfico contém informações construídas pela semiose entre o texto escrito e os diagramas usados pelo sujeito argumentante.

A proposição no texto é trazer uma discussão crítico-reflexiva sobre o tema proposto, levando o sujeito alvo da argumentação a se posicionar contrário ao preconceito sofrido pelas religiões afro-brasileiras e a reforçar suas ideias para a apresentação de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, que é a conclusão.

Para Charaudeau (2014, 210), essa parte da redação não se reserva somente à relação de consequência, mas representa, de uma maneira geral, “um ponto a ser alcançado, a partir de uma asserção de partida (A1). E esse ponto a ser alcançado pode corresponder a uma causa. A causalidade é, para o teórico, toda a relação argumentativa construída pelo sujeito que “toma a palavra”.

Na edição de 2017, o INEP, ao explorar o tema sobre os “Desafios para formação educacional dos surdos no Brasil”, lança mão de outro infográfico,

constituído pelo texto motivador II: um gráfico que mostra o número de matrículas de surdos na Educação Básica – Educação Especial. A proposta do sujeito argumentante garante a discussão temática por parte do sujeito alvo, levando-a apresentar estratégias argumentativas consistentes a partir dos dados apresentados no gráfico e acrescentar informações importantes sobre a educação de surdos no Brasil. Isso, sem dúvida, reforça a orientação argumentativa do sujeito alvo para a apresentação da proposta de intervenção.

Além disso, sob a perspectiva da persuasão, o infográfico usado pelo sujeito argumentante garante a proposição de que o sujeito alvo deve posicionar-se a favor do problema apresentado na proposta de redação, levando-o a questionamentos e argumentos favoráveis à construção de seu texto.

Por fim, na edição de 2018, que traz como tema a “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle dos dados na internet”, mais uma vez, o sujeito argumentante recorre a um infográfico enciclopédico, que é o texto motivador III. Trata-se de um texto pluricódico que traz informações complementares à proposta de redação, associando o texto escrito às ilustrações sobre a utilização da internet. O texto infográfico apresenta ainda números estatísticos e legendas ligadas a cada ilustração.

Dentro do dispositivo argumentativo, observamos que a proposição faz com que o sujeito argumentante reforce, junto ao sujeito alvo, o argumento de que o acesso à internet pelos usuários está cada vez maior, fazendo-os, inclusive, a compreender o problema da manipulação pelos dados de algoritmos em função da utilização desenfreada da internet na vida dos usuários.

Charaudeau (2014, p. 222) discute que a proposição parte de um quadro de questionamentos baseado na possibilidade de pôr em causa a proposta. Segundo o teórico, isso depende da posição do sujeito alvo frente à veracidade da proposta, o que o leva a desenvolver as estratégias argumentativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que o processo de elaboração da proposta de Redação do ENEM obedece a critérios pré-estabelecidos de configuração textual, no tocante à escolha de textos verbo-visuais para compor a coletânea, a exemplo de infográficos. Estes recursos seguem uma organização pluricódica capaz de (re)construir sentidos por parte do leitor e orientar discursivamente o candidato para se sobressair na argumentação do texto.

Como todo texto é dotado de significação e possui orientação argumentativa, o infográfico, em sua configuração pluricódica, a partir da associação entre texto escrito e imagem, permite que o sujeito leitor desenvolva melhor suas habilidades sociocomunicativas no tocante ao processo de leitura e produção de textos no contexto do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Neste artigo, propusemos a discutir as funções discursivo-argumentativas do texto infográfico na elaboração do gênero Redação no contexto do ENEM. A discussão dos resultados mostrou que esse texto pluricódico carrega uma forte carga de significação na produção escrita e na construção de estratégias argumentativas, além de reforçar na proposta de intervenção por parte do candidato.

Destacamos, ainda, a apresentação do contrato de comunicação no campo da educacional, com seus dados externos como a finalidade discursiva, os sujeitos participantes da situação de comunicação e o domínio temático inserido em cada texto motivador.

Portanto, esperamos que esta pesquisa contribua para o estado da arte, principalmente aos estudos linguísticos no tocante às funções discursivo-argumentativas dos textos verbo-visuais como o infográfico, largamente utilizados no macrodomínio da prática social no contexto do ENEM.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. de Paulo Bezerra, 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no Enem 2018**: Cartilha do Participante. Brasília, 2018.
- CHARAUDEAU, P. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.) **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996, p. 05-43.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Org.: Ida Lúcia Machado e Renato de Mello. Belo Horizonte: Fale, UFMG, 2004.
- _____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. e GAVAZZI, S. (Org.) **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.
- _____. Los géneros: uma perspectiva socio-comunicativa. SHIRO, M; CHARAUDEAU, P; GRANATO, L. (Org.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas**: teorías y análisis. Madri: Iberoamericana/Vervuert, 2012.
- _____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SAMPAIO, F. M. **Funções discursivas do infográfico da webnotícia do G1**. 2018. 247f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, 2018.
- TEIXEIRA, T. **Infografia e Jornalismo**: conceitos, análises e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2010.

Diva Lima¹Geruza Verônica Oliveira Almeida²Antonia Vera Lúcia da Silva³

Resumo

Este artigo descreve e reflete sobre uma Devolutiva Pedagógica acerca do Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do desenvolvimento das competências comunicativas do estudante, tendo o texto como ponto de partida e de chegada do ensino e da aprendizagem da língua materna. A Devolutiva Pedagógica foi realizada junto aos coordenadores escolares da CREDE 15, compreendendo-os como os principais agentes formadores dos professores em cada escola. O referencial teórico está ancorado em Geraldi (1996), Antunes (2003 e 2009) e Soares (2011). A problemática que norteou a realização da devolutiva consiste na seguinte pergunta: Como deve ocorrer o ensino da Língua Portuguesa para que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias à constituição de competências comunicativas indispensáveis para continuar aprendendo e interagindo em sociedade de forma exitosa? Em face deste problema, elencou-se como objetivo geral estudar e refletir com os coordenadores escolares sobre o ensino da língua materna visando ao desenvolvimento das competências e habilidades sócio comunicativas dos alunos. Percebe-se que há avanços, mas, ainda, há a necessidade de estudar e refletir sobre as práticas pedagógicas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, haja vista que se observam resquícios de um ensino que não contribui para uma aprendizagem efetiva da língua que são apontados, sobretudo, pelos indicadores de desempenho do SPAECE na série histórica de 2008 a 2019.

Palavras-chave: Coordenadores Escolares. Ensino de Língua Portuguesa. Competências Comunicativas. Leitura e Escrita.

1. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Especialista em Psicometria pela UECE; Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Básica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Mestra em Educação pela UECE; Professora Efetiva da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE); Orientadora da Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CEDEA), na Coordenadoria Regional de Educação (CREDE 15).

2. Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Literatura e Produção Textual pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela UVA; Professora Efetiva da SEDUC-CE; Superintendente Escolar na CREDE 15.

3. Licenciada em Pedagogia pela UECE; Licenciada em Língua Portuguesa e Inglesa pela UVA; Especialista em Língua Portuguesa e Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Especialista em Gestão Escolar pela UFC; Mestranda em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF; Professora Efetiva da SEDUC-CE; Articuladora de Gestão da CREDE 15.

Abstract: DEVELOPMENTAL EDUCATION ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING WITH SCHOOL COORDINATORS IN CREDE 15

This article describes and reflects on a pedagogical feedback about the Teaching of Portuguese Language in the perspective of the development of the communicative competences of the student, having the text as a starting and ending point of the teaching and learning of the Mother Language. The Pedagogical Feedback was carried out with the school coordinators of CREDE 15, understanding them as the main teacher training agents in each school. The theoretical framework is anchored in Geraldi (1996), Antunes (2003 and 2009) and Soares (2011). The problem that guided the realization of feedback consists of the following question: how should the teaching of the Portuguese language occur so that students can develop the skills necessary for the constitution of communicative competencies that are essential to continue learning and interacting in society successfully? In view of this problem, the general objective was to study and reflect with the school coordinators on the teaching of the mother tongue aiming at the development of the students' social and communicative skills and abilities. It is noticed that there are advances, but, still, there is a need to study and reflect on the pedagogical practices related to the teaching of Portuguese language, given that there are signs of teaching that do not contribute to an effective learning of the language that are pointed out, above all, by the SPAECE performance indicators in the historical series from 2008 to 2019.

Keywords: Pedagogical feedback. School Coordinators. Portuguese Language Teaching. Communicative Skills. Reading and writing.

Resumen: EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA CON COORDINADORES ESCOLARES EN CREDE 15

Este artículo describe y reflexiona sobre una retroalimentación pedagógica sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en la perspectiva del desarrollo de las competencias comunicativas del alumno, teniendo el texto como punto de partida y finalización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. La retroalimentación pedagógica se realizó con los coordinadores escolares de CREDE 15, entendiéndolos como los principales agentes de capacitación docente en cada escuela. El marco teórico está anclado en Geraldi (1996), Antunes (2003 y 2009) y Soares (2011). El problema que guió la realización de la retroalimentación consiste en la siguiente pregunta: ¿cómo debe ocurrir la enseñanza del idioma portugués para que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades necesarias para la constitución de competencias comunicativas que son esenciales para continuar aprendiendo e interactuando en la sociedad con éxito? Ante este problema, el objetivo general era estudiar y reflexionar con los coordinadores escolares sobre la enseñanza de la lengua materna con el objetivo de desarrollar las habilidades y habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes. Se observa que hay avances, pero aún así, es necesario estudiar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza del idioma portugués, dado que hay signos de enseñanza que no contribuyen a un aprendizaje efectivo del idioma que se señalan. , sobre todo, por los indicadores de rendimiento de SPAECE en las series históricas de 2008 a 2019.

Palabras-clave: retroalimentación pedagógica. Coordinadores escolares. Enseñanza del idioma portugués. Habilidades comunicativas. Lectura y escritura.

1. INTRODUÇÃO

O artigo é fruto de uma análise descritiva e reflexiva sobre a prática que se deu nos modelos de uma Devolutiva Pedagógica sobre o Ensino da Língua Portuguesa, realizada pela CREDE 15, em junho de 2019, com todos os coordenadores escolares das escolas de Ensino Médio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 15).

A escolha do tema para compor o “cardápio” de formações continuadas ofertadas aos Coordenadores Escolares deve-se ao fato do ensino de língua materna, ainda, se constituir como um desafio, principalmente, no tocante ao desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação, escrita e oralidade e, também, da necessidade de avançar nos resultados de aprendizagem dos estudantes, bem como no desempenho nesta disciplinas dentro dos parâmetros do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Sendo assim, a devolutiva pedagógica foi permeada pela seguinte pergunta: como deve ocorrer o ensino da língua materna de modo que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias para a constituição de competências comunicativas indispensáveis para continuar aprendendo e interagindo em sociedade de forma exitosa? Levando em conta essa indagação, o objetivo basilar foi promover um momento de estudo e reflexão junto aos coordenadores escolares sobre o ensino da Língua Portuguesa nas 11 escolas que estão sob a abrangência da referida Regional que ofertam Ensino Médio, tendo como pressuposto que este ensino deve se pautar na busca pelo desenvolvimento das competências sócio comunicativas pelos alunos, promovendo a construção de sentidos através da leitura, da escrita e da oralidade.

Este estudo teórico-prático teve como objetivos específicos: estudar as bases conceituais e diretrizes sobre o Ensino e a Aprendizagem da Língua Portuguesa e refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ensino de Língua Portuguesa no âmbito da CREDE 15. A estrutura do artigo visa

justamente demonstrar a consecução dos objetivos estabelecidos para esse estudo, conforme se verá na sequência do texto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Bases conceituais e diretrizes sobre o Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa no contexto atual exige do professor uma prática pedagógica pautada numa concepção interacional de linguagem que se concretiza por meio da interação e compreensão desenvolvida a partir de um ensino contextualizado por meio dos gêneros discursivos utilizados no meio social e que representam a forma como o ser humano se comunica e acessa as informações para produzir e socializar o conhecimento.

Uma das implicações pedagógicas do uso dos gêneros textuais como referência no ensino da Língua Portuguesa de acordo com Antunes (2009) é

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos, porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. Essa conjunção de fatores internos e externos poderiam fundamentar inclusivamente, a prática da análise linguístico-pragmática de mal entendidos, de conflitos, de impressões ou de ambiguidades, atestados em uma comunicação (ANTUNES, 2009, p. 59).

Percebe-se no posicionamento da autora que o trabalho com os gêneros textuais permite o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de maneira contextualizada, envolvendo atividades de leitura, compreensão, produção de texto e análise linguística. Além disso, desperta nos alunos a consciência da importância das aulas de Língua Portuguesa tendo em vista que as atividades de leitura e a escrita propostas na sala de aula estão ancoradas nos usos sociais da linguagem.

No ensino da língua materna é preciso superar o ensino tradicional pautado apenas na gramática normativa e desenvolver uma prática pedagógica permeada pelo o desenvolvimento da leitura, escrita,

oralidade e análise e linguística e o uso dos gêneros discursivos facilita essa prática permitindo que os estudantes tenham condição de compreender o contexto de produção e recepção desses textos, além de permitir análise dos conteúdos, as características e estrutura de cada gênero textual trabalhado na sala de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem de Língua Portuguesa

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses [...] Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica (BRASIL, 2017, p. 67).

A BNCC propõe um ensino de Língua Portuguesa centrado no texto levando em consideração o seu contexto de produção e o desenvolvimento das quatro práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. É importante destacar que a BNCC também destaca a importância do trabalho com gêneros textuais diversos e inclui o multiletramentos considerando à diversidade de culturas e linguagens provenientes dos avanços da tecnologia.

Ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) destaca que é necessário considerar a perspectiva interdisciplinar que esse ensino deve assumir

O componente Língua Portuguesa tem um papel importante dentro do universo dos demais componentes curriculares, devido ao duplo papel que ele assume: além de ser um componente curricular é também o idioma dos brasileiros. Se, enquanto idioma, permite a comunicação entre estudantes e professoras/ professores; enquanto um componente curricular, a Língua portuguesa é parte do currículo do Ensino Fundamental e permite estabelecer relações entre os demais componentes de forma interdisciplinar e transversal (CEARÁ, 2018, p. 184).

A leitura e a escrita são atividades essenciais na aprendizagem dos estudantes em qualquer disciplina proposta no currículo escolar. É válido destacar que a leitura ensinada na escola deve ir além da decodificação de palavras, pois, de fato, só vai surtir o efeito desejado na aprendizagem se os alunos forem capazes de ler e compreender os textos lidos, além de desenvolver a escrita a partir das leituras realizadas.

Para enfrentar as situações de fracasso escolar que ainda há no tocante ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa, é preciso compreender que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas indissociáveis.

A alfabetização é a ação de ensinar a ler e a escrever. Diz respeito à aquisição do código. Já o letramento está relacionado aos usos sociais da leitura e escrita. O letramento está associado à construção de sentidos para os textos lidos.

Para ler com eficiência é preciso mobilizar os aspectos sociais que dizem respeito ao conhecimento prévio do aluno e os aspectos cognitivos, principalmente, no que se refere às inferências que estão relacionadas às deduções que podem ser feitas pelo leitor a partir dos dados disponíveis no texto tanto de forma explícita como implícita.

Segundo Cordeiro (2016, p.01) [...] “o papel da escola é ampliar o letramento dos alunos, para que estes possam desenvolver capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, com vistas à participação ativa na sociedade”.

As escolas precisam criar tempo e espaços de leitura, cada vez, mais significativos para despertar a curiosidade e a motivação dos estudantes, afim de que a aprendizagem dos conteúdos, de fato, ocorra.

A formação do leitor proficiente deve ser uma das principais missões das escolas, pois o leitor que é capaz de atribuir sentido àquilo que lê vai estar preparado para lidar com o conhecimento historicamente construído e, além disso, terá condições de participar ativamente da sua vida

social, exercendo com maior eficiência a sua cidadania.

Street (2014) chama a atenção para a necessidade de desenvolver o letramento a partir de práticas sociais e linguísticas reais, pois segundo o referido autor o foco no contexto é o que torna reais as práticas de leitura e escrita e fazem sentido para aqueles que fazem uso dessas habilidades.

Nesta perspectiva, a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa deve levar em consideração as novas abordagens sobre língua e linguagem e o desenvolvimento da consciência de que para ensinar é preciso saber o que se ensina para que se possa planejar de forma eficiente para uma prática mais reflexiva que contribua com a construção de uma educação de qualidade para todos.

Apesar dos avanços alcançados no ensino de Língua Portuguesa nas nossas escolas, ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de superar o estudo descontextualizado da estrutura da língua sem levar em consideração a sua funcionalidade nos diferentes contextos sociais de uso. De acordo com Antunes (2009, p. 20),

A escola e, em geral, o consenso da sociedade ainda se ressentem das heranças deixadas por uma perspectiva de estudo do fenômeno linguístico cujo objeto de exploração era a língua enquanto potencial de signos, desvinculada de suas condições de uso e centrada na palavra e na frase isoladas. Nesta visão reduzida de língua, o foco das atenções se restringia ao domínio morfosintaxe, com ênfase no rol das classificações e de suas respectivas nomenclaturas. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importavam (ANTUNES, 2009, p. 20).

Considerando as marcas deixadas pelo ensino tradicional de Língua Portuguesa, precisamos nos debruçar sobre os novos estudos da linguagem para vivenciar na prática um ensino e uma aprendizagem que tenha como referência o estudo da diversidade de textos presentes no nosso cotidiano levando em consideração o seu contexto de produção e seus

efeitos de sentido nas práticas sociais de linguagem.

2.2 Devolutiva Pedagógica: reflexões sobre os desafios e as possibilidades do Ensino e da Aprendizagem de Língua Portuguesa na CREDE 15

Pode-se afirmar que a realização da Devolutiva Pedagógica sobre o Ensino de Língua Portuguesa foi satisfatória, ao considerar a avaliação feita pelos Coordenadores Escolares, os quais destacaram sua relevância para a melhoria do ensino e aprendizagem desta disciplina nas escolas sob abrangência da CREDE 15.

Como base nos objetivos desse estudo, no aspecto prático, realizou-se o mapeamento de práticas pedagógicas nas escolas da regional 15 sobre o ensino da língua portuguesa; refletiu-se sobre o ensino de língua materna no contexto atual das escolas e da sociedade; promoveu-se a disseminação do estudo com os professores em cada escola da regional, com foco na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes na disciplina de Língua Portuguesa.

O estudo feito junto aos coordenadores mostrou a necessidade que há de trazer sempre esse tema para as pautas da coordenação pedagógica e dos planejamentos docentes, o que tem relação com a reflexão de Antunes (2003) quando assevera:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade o cuidado em se prever e se avaliar; reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é uma língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativas-interacionais dos alunos (2003, p. 33).

Depreende-se do posicionamento da autora o quanto é importante que o professor de Língua Portuguesa compreenda as concepções de linguagem e de língua que norteiam o seu trabalho e que tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar no desenvolvimento da sua prática para que possa escolher de maneira adequada as metodologias que pretende utilizar para que, de fato,

os alunos possam desenvolver as competências comunicativas-interacionais, pois na

[...] realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (SOARES, 2011, p. 29).

Assim, o ensino de língua portuguesa deve capacitar os alunos para o uso de suas possibilidades e formas comunicacionais nas diversas situações da sua vida, nas interações que possa vir a realizar, entendendo a língua como um produto cultural da humanidade que cumpre o propósito da comunicação, da interação, da construção e propagação de conhecimentos e viabilizadora da condição de poder continuar aprendendo ao longo da vida.

O ensino da gramática e o preconceito linguístico também foram discutidos na Devolutiva Pedagógica tendo em vista que repercutem, diretamente, na forma como a Língua Portuguesa é ensinada na sala de aula. Entende-se, assim, como Geraldi (1996, p. 64) que:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido (GERALDI, 1996, p. 64).

Ao se considerar o processo de replicação da devolutiva com os professores e os *feedbacks* recebidos pode-se considerar que a ação teve uma repercussão bastante positiva e envolveu todos os professores das 04 áreas do conhecimento e não apenas os professores de Língua de Portuguesa e mobilizou os professores para a compreensão de que ler e escrever deve ser pauta de discussão e ação pedagógica de todos os docentes. Considera-se que:

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as

possibilidades de uso exitoso da língua (GERALDI, 1996, p. 71).

Sabe-se que ainda é preciso avançar na superação do ensino prescritivo da gramática “desvinculada dos usos reais de língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia” (ANTUNES, 2003, p.31). No que se refere ao preconceito linguístico é necessário reconhecer a importância das variedades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa para, então, ser possível uma compreensão abrangente da língua e de sua função social.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E OS RESULTADOS DA PESQUISA

A Devolutiva Pedagógica ocorreu no dia 18 de junho de 2019 e seguiu uma metodologia de análise e reflexão coletiva, crítica e colaborativa, na perspectiva da formação entre pares, no intuito de promover uma experiência teórico-prática significativa a respeito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em cada escola, analisando as práticas já realizadas, os desafios enfrentados e as possibilidades de melhoria destes processos.

Deste modo, realizaram-se as seguintes atividades:

- Exposição dialogada de slides sobre o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica;
- Organização de Painel Interativo sobre o Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas da CREDE 15;
- Realização de Tertúlia Pedagógica Dialógica (sobre a Prática da Aula de Língua Portuguesa).

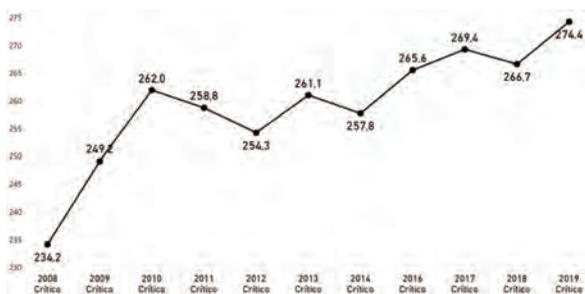
Como encaminhamento da devolutiva, ficou definido que os coordenadores escolares realizariam a replicação da devolutiva nos planejamentos docentes com construção de painel de fotos que foi postado no grupo de *WhatsApp* dos gestores escolares da CREDE 15, apresentando os momentos de replicação em cada escola. Essa replicação se deu durante os planejamentos docentes do restante do mês de junho de 2019, em cada uma das escolas. O desenvolvimento da Devolutiva Pedagógica trouxe

a compreensão do quanto ainda é necessário discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, de modo que este seja encarado como um processo de construção de formas de desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos com o investimento em práticas de leitura, escrita e oralidade que tenham como base de trabalho os textos de diversos gêneros discursivos visando ao desenvolvimento de habilidades basilares ao processamento de informações textuais, sem as quais os alunos não podem se constituir como usuários eficientes da língua materna.

Os dados referentes ao desempenho dos alunos no tocante à Língua Portuguesa, dentro dos parâmetros da matriz de referência do SPAECE, demonstram os avanços, mas configuram o desafio e a necessidade de um olhar cuidadoso para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

O gráfico, a seguir, apresenta os dados de Língua Portuguesa na Regional 15, com relação à série histórica de 2008 a 2019, em termos de proficiência média:

GRÁFICO 1 – PROFICIÊNCIA MÉDIA EM LÍNGUA PORTUGUESA – SAPECE 2008 A 2019 – ENSINO MÉDIO – CREDE 15



Fonte CAEd/UFJF
Produção: Indicadores Educacionais/COADE.

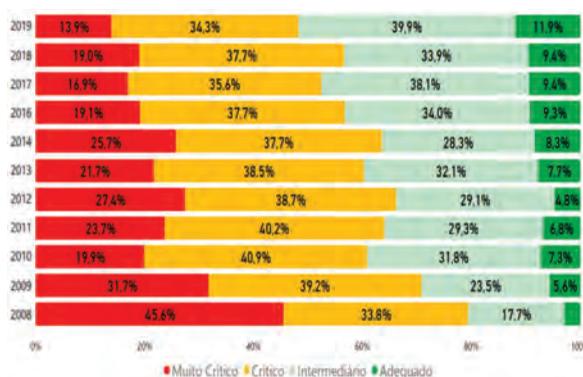
Observa-se uma linha ascendente que denota a evolução ao, longo dos anos, em termos de desenvolvimento de habilidades.

De 2018 para 2019, a Regional apresenta crescimento de 7,7 na escala. No entanto, é preciso ressaltar que, ao longo de 11 anos, os dados

apresentam a estagnação no nível crítico de proficiência, embora em 2019, a proficiência média apresente aproximação com o nível intermediário, conforme os padrões do SPAECE, quando a proficiência ficou abaixo desse padrão por apenas 0,06 décimos.

O Gráfico 2, a seguir, traz dados que, também, merecem destaque em relação aos resultados do SPAECE, os quais são pertinentes para a reflexão a que se propõe nesse artigo.

GRÁFICO 2 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 2008 A 2019 – ENSINO MÉDIO – CREDE 15



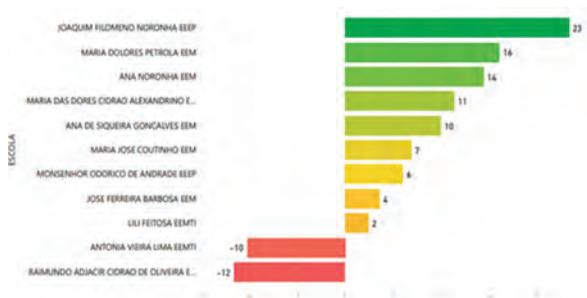
Fonte CAEd/UFJF
Produção: Indicadores Educacionais/COADE.

Analisando os dados do gráfico anterior, percebe-se que na série histórica de 2008 a 2019, houve uma considerável diminuição no percentual de alunos no padrão muito crítico de proficiência, tendo passado de 45,6% em 2008 para 13,9% em 2019.

É preciso destacar, porém, que quando o percentual de 2019 é somado ao percentual de alunos que se encontram no nível crítico, nesse mesmo ano, observa-se quase 50% dos alunos situados nos dois padrões mais baixos da escola, dado que denuncia a dimensão do desafio que a Língua Portuguesa ainda representa para a CREDE 15 em termos de ensino, aprendizagem e desempenho.

O gráfico 3 apresenta a variação da proficiência das escolas de 2018 para 2019:

GRÁFICO 3 – VARIÇÃO DA PROFICIÊNCIA MÉDIA DE LÍNGUA PORTUGUESA POR ESCOLA – SPAECE 2018/2019 – SAPECE 2019 – CREDE 15

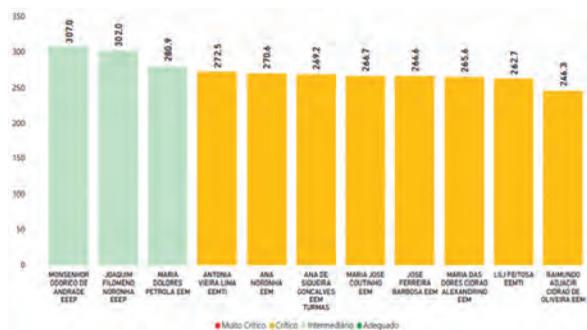


Fonte CAEd/UFJF
Produção: Indicadores Educacionais/COADE.

É preocupante o fato de haver duas escolas que tiveram uma queda acentuada em Língua Portuguesa entre os anos de 2018 e 2019, ambas são escolas situadas na zona rural e com matrícula pequena.

A regional 15 é composta por 13 escolas, dentre as quais estão um CEJA e uma escola indígena a qual oferta apenas Ensino Fundamental e, sendo assim, não estão inclusas nos dados referentes aos SPAECE em virtude de sua modalidade específica. Assim, 11 escolas ofertam o Ensino Médio, compreendendo duas (2) escolas estaduais de ensino profissional (EEEP), duas (2) escola de Ensino Médio em Tempo Integral e sete (7) escolas de Ensino Médio em Tempo Parcial. O gráfico seguinte retrata o desempenho dessas 11 escolas no SPAECE 2019.

GRÁFICO 4 - PROFICIÊNCIA MÉDIA POR ESCOLA – LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 2019 – ENSINO MÉDIO



Fonte CAEd/UFJF
Produção: Indicadores Educacionais/COADE.

Constata-se que das 11 escolas avaliadas, apenas 3 encontram-se no nível intermediário, quando se consideram as proficiências médias das escolas. O número de escolas situadas no nível crítico é bastante elevado dentro do cenário de escolas da regional e isto também é sinal de alerta que deve ser considerado no plano do acompanhamento, monitoramento, apoio e intervenções da regional.

O conjunto de dados apresentados levam a crer que o tema desse estudo é pertinente e que ações como a Devolutiva Pedagógica descrita nesse artigo devem continuar a ser desenvolvidas na CREDE 15 para que possa continuar o avanço em termos de ensino, aprendizagem e desempenho em Língua Portuguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de haver avanços e boas perspectivas, constatou-se que, ainda, é preciso avançar, pois há resquícios de um ensino de Língua Portuguesa separado dos processos comunicativos reais que os alunos realizam, o que se converte num processo estéril que não promove o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a consolidação das competências comunicativas que devem ser desenvolvidas pelos alunos no Ensino Médio.

A devolutiva repercutiu bem nas escolas e a replicação trouxe uma tônica reflexiva sobre o tema para o planejamento docente e correção de rotas de atividades escolares com relação ao ensino e à aprendizagem de língua materna.

Pretende-se investir nesse tema de estudo e, assim, ampliar essa discussão de modo a promover reflexão entre os coordenadores e professores que possam subsidiar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Portuguesa com base na leitura, produção e reflexão sobre os diversos gêneros textuais que circulam socialmente e aos quais os alunos devem ter acesso e que podem ser acionados para dar sentido a esse processo de aprendizagem que possa reverberar na melhoria do desempenho no SPAECE, demonstrando o domínio de habilidades basilares para continuar aprendendo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão, Quadro 1. Brasília: ME, 2017. p. 312. Disponível em: Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 jan. 2020.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p. Resenhado por Ariane Alhadas Cordeiro, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS: ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE INFORMÁTICA BÁSICA NO CURSO PROFISSIONALIZANTE DE LIBRAS

Jeannie Fontes Teixeira¹
Ana Célia Clementino Moura²
Gleiciane Pereira da Silva³

Resumo

As metodologias ativas ganham espaço nas escolas cearenses proporcionando experiências de aprendizagem significativa, sobretudo no curso de Libras da EEEP Joaquim Nogueira. Nosso trabalho descreve sucintamente as etapas de uma sequência didática, que oportuniza a produção de conteúdo digital em Libras e Português, voltada aos conteúdos de Informática Básica, pelos alunos do primeiro ano do curso de Libras, cujo público é constituído de surdos e ouvintes. Dada a escassez de material didático próprio para este público e no intuito de oportunizar o protagonismo do aluno, propusemos a criação de videoaulas elementares dos conteúdos estudados, priorizando a habilidade de aprendizagem que promove a maior retenção de conteúdo, segundo Glasser (2020), a de ensinar aos outros e a apreensão de conteúdos em várias modalidades para potencializar sua evocação (SAVEGNAGO, 2015). Outra metodologia associada foi a da Aprendizagem Cooperativa para fomentar a cooperação entre os alunos. As videoaulas produzidas foram reunidas e publicadas no YouTube em um canal administrado pela docente.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Produção de conteúdo. Protagonismo estudantil. Libras. Habilidades de aprendizagem.

Abstract: PRODUCTION OF VIDEO CLASSES: STRATEGY FOR TEACHING-LEARNING OF BASIC COMPUTERS IN THE PROFESSIONALIZING COURSE OF LIBRAS

Active methodologies gain space in Ceará schools providing meaningful learning experiences, especially in the Libras course at EEEP Joaquim Nogueira. Our work succinctly describes the stages of a didactic sequence that allows the production of digital content in Libras and Portuguese, focused on the Basic Computer content, by the students of the first year of the Libras course, whose audience is made up of deaf and listeners. Given the scarcity of didactic material suitable for this audience and in order to make the student's role possible, we proposed the creation of elementary video classes of the studied contents, prioritizing the learning ability that promotes greater content retention, according to Glasser (2020), that of teaching others and the apprehension of contents in various modalities to enhance their evocation (SAVEGNAGO, 2015). Another associated methodology was that of cooperative learning to foster cooperation between students. The video classes produced were collected and published on YouTube on a channel administered by the teacher.

Keywords: Active methodologies. Content production. Student leadership. Pounds. Learning skills.

1. Graduada e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Ceará- UFC, professora regente do Laboratório de Informática da EEEP Joaquim Nogueira.

2. Mestra (1997) e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (2002), professora do curso de Letras da UFC.

3. Pedagoga, Especialista em Libras, Intérprete de Libras da EEEP Joaquim Nogueira.

Resumen: IPRODUCCIÓN DE CLASES DE VIDEO: ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE COMPUTADORAS BÁSICAS EN EL CURSO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LIBRAS

Las metodologías activas ganan espacio en las escuelas de Ceará proporcionando experiencias de aprendizaje significativas, especialmente en el curso de Libras en EEEP Joaquim Nogueira. Nuestro trabajo describe sucintamente las etapas de una secuencia didáctica que permite la producción de contenido digital en Libras y Portugués, centrado en el contenido de Computadora Básica, por los estudiantes del primer año del curso de Libras, cuya audiencia está compuesta por sordos y oyentes. Dada la escasez de material didáctico adecuado para esta audiencia y para hacer posible el papel del alumno, propusimos la creación de clases de video elementales de los contenidos estudiados, priorizando la capacidad de aprendizaje que promueve una mayor retención de contenido, según Glasser (2020), la de enseñando a otros y la comprensión de contenidos en varias modalidades para mejorar su evocación (SAVEGNAGO, 2015). Otra metodología asociada fue la del aprendizaje cooperativo para fomentar la cooperación entre los estudiantes. Las clases de video producidas fueron recopiladas y publicadas en YouTube en un canal administrado por el profesor.

Palabras-clave: Metodologías activas. Producción de contenidos. Liderazgo estudiantil. Libras Habilidades de aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever e discutir uma estratégia didática baseada nos preceitos da Aprendizagem Cooperativa para o ensino de Informática Básica, a qual foi aplicada em uma turma mista de surdos e ouvintes de uma escola de educação profissional do estado do Ceará. Um dos desafios de ensinar ao público surdo é respeitar suas especificidades e criar ou adaptar as atividades de modo a atendê-las. Silva (2018) trata essa problemática no âmbito da Base Nova Comum Curricular, BNCC. A autora argumenta que as mudanças propostas não favorecem a aprendizagem e a implantação de estratégias específicas para o surdo, ou seja, as mudanças propostas acrescentam pouco e não priorizam a redução do possível fracasso escolar deste público.

Para Almeida e Vitalino (2012, p. 3):

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominados Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. [...] Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares [...].

Do ponto de vista do sucesso escolar, o desempenho dos surdos na escola básica não é satisfatório, fato corroborado pelos resultados deste público nas avaliações externas. Se os métodos tradicionais de ensino, baseados no ouvir e no falar, já não são plenamente eficientes na era digital em que vivemos, ponderamos a dificuldade do surdo que acessa a informação das aulas por meio da Libras, traduzida pelo intérprete, vivenciando uma metodologia passiva, tradicional.

Quadro 1

Professor no Ensino Tradicional	Professor no uso de Metodologias ativas
Transmissor do conhecimento e centro do processo	Orientador, tutor; conduz à aprendizagem
Trabalho individual	Trabalho em equipe
Conteúdos organizados em aulas expositivas	Curso organizado em situações reais
Trabalho individual por disciplina	Estímulo ao trabalho interdisciplinar

Fonte: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/metodologias-ativas-parte-1/>, acesso em 27/07/2019

Savegnago (2015) aponta que os métodos tradicionais proporcionam pouca retenção dos conhecimentos. Em sua pesquisa com metodologias ativas em um curso de medicina, a autora obteve como resultados que a potencialização do conhecimento pelas metodologias ativas advém do fato desta envolver diversas áreas cerebrais dos alunos (visão, audição, fala, etc.) para trabalhar diversos temas. Para a autora, “a exposição dos alunos a diferentes métodos de ensino simultâneos aumentam sua aquisição de conhecimentos”, (SAVEGNAGO, 2015, p.39).

(...) diferentes áreas do cérebro são estimuladas quando atividades distintas são realizadas (leitura, visualização de imagens, audição de uma aula, discussão com os colegas, resolução de questões, etc.), permite-se que a mesma informação seja armazenada em várias áreas do córtex cerebral, o que facilita e amplia a evocação daquele conhecimento para aplicação futura pelo indivíduo em suas atividades educacionais ou profissionais. (SAVEGNAGO, 2015, p.40).

Agora, tomemos como exemplo uma aula traduzida para Libras, a língua natural dos surdos, cuja modalidade é gestual-visual, ou seja, imagética. O professor “preso” ao ensino tradicional terá muita dificuldade de criar aulas e atividades que demandem várias áreas cerebrais desse público, uma vez que o aluno surdo estará focado na tradução do intérprete de Libras, ou seja estará concentrado na visualização da comunicação. Lembramos que, na metodologia tradicional, as aulas são mais expositivas e passivas.

Já as metodologias ativas potencializam a curiosidade e o protagonismo, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Além disso, quando o professor valoriza os alunos, acolhendo e refletindo sobre suas contribuições, ele estimula o engajamento, a percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL, 2011).

Para Berbel,

o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro. Para isso, deverá contar com uma postura pedagógica de seus professores com características diferenciadas daquelas de controle. (BERBEL, 2011, p.30)

William Glasser⁴ é um psiquiatra americano que cunhou a Teoria da Escolha e a aplicou à Educação, cujo resumo está sintetizado em uma imagem que organiza os níveis de aprendizagem, conforme a metodologia utilizada. Sua teoria base, a Teoria da Escolha, afirma que nenhum indivíduo é totalmente desmotivado, ou seja, todas as pessoas estão dispostas a aprender. Entretanto o desejo pelo aprendizado não pode ser imposto, deve ser motivado pela satisfação das cinco necessidades básicas humanas: sobrevivência, pertencimento ao

4. Segundo os sites:

<https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>, acesso em jan 2020
<https://www.impacta.com.br/blog/2018/02/07/piramide-de-william-glasser-entenda-o-que/>, acesso em jan 2020

responsabilidade pessoal e compromisso individual; (3) habilidades sociais; (4) interação estimuladora; (5) processamento de grupo.

A interdependência positiva é caracterizada por um sentido de dependência mútua que se cria entre os alunos da célula a partir de estratégias específicas que vão desde a designação de tarefas até a atribuição de recompensas, sobretudo a criação de um objetivo cujo compromisso é de todos, assim como a colaboração para o seu sucesso. (FIRMIANO, 2011, p.10-11)

A responsabilidade pessoal e o compromisso individual implicam na avaliação de cada estudante da célula e em sua responsabilização por sua parcela de trabalho para o objetivo do grupo. O objetivo deste elemento da AC é que o compromisso individual seja a chave para assegurar que todos os membros da célula saiam fortalecidos, de maneira que sejam capazes de, posteriormente, desempenharem sozinhos algo que foi realizado em grupo. (FIRMIANO, 2011, p.10-11)

As habilidades sociais, por meio da estratégia interação frente a frente, objetivam manter os alunos numa interação física que permita que se encorajem uns aos outros, de maneira que todos alcancem os objetivos da célula. A interação estimuladora considera que os estudantes têm que aprender igualmente os conteúdos acadêmicos quanto os sociais e grupais. O processamento do grupo refere-se à análise, feita pela própria célula, do sucesso dos objetivos pretendidos, bem como o julgamento dos comportamentos e atitudes dos participantes. (FIRMIANO, 2011, p.10-11)

Dada a complexidade de ações e estratégias exigidas pela AC, a incluímos no rol das metodologias ativas, uma vez que pode propiciar situações de aprendizagem que são apontadas como bem-sucedidas por Glasser (2020); estimulam várias áreas cerebrais e trazem maior chance de evocação do conhecimento, conforme Savegnago (2015); incentiva os comportamentos apontados por Berbel (2011) e podem ser eficientes para potencializar o aprendizado do indivíduo surdo, e assim reduzir os índices de fracasso escolar, demonstrados por Silva (2018).

A seguir, descreveremos uma estratégia exitosa de ensino, na qual propusemos a produção de conteúdo digital nas aulas de Informática Básica. Propomos ainda, discutir os resultados e contribuir com futuras estratégias didáticas para o ensino de salas mistas e, também, fomentar sua inclusão nas escolas de educação básica.

2. Metodologia

Nossa pesquisa foi realizada numa escola de educação profissional no estado do Ceará que possui o curso Técnico de Libras integrado ao ensino médio regular. Especialmente no primeiro ano de cada turma de Libras, pode haver dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos surdos, haja vista a maioria das disciplinas ser ministrada por professores ouvintes, cujas estratégias didáticas socializadas e adotadas massivamente são as apresentações digitais, popularmente, slides e metodologias majoritariamente passivas. Embora não seja o propósito deste trabalho, ressaltamos que a formação continuada de professores com foco em metodologias assertivas e ativas, sobretudo direcionadas para os alunos surdos, é primordial para o sucesso escolar. A turma estudada é caracterizada por 32 alunos, sendo 17 ouvintes e 15 surdos, dos quais cerca de 40% encontram-se em distorção idade-série.

Nossa pesquisa pautou-se na metodologia Pesquisa-Ação, que é associada a diversas formas de ação coletiva, conjuntas. Este tipo de pesquisa é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação (THIOLLENT, 2008). Para Thiollent, este tipo de pesquisa está profundamente enredada com a práxis educativa uma vez que, a partir dela, é possível produzir saberes, obter experiência e contribuir com discussões acadêmicas. Além disso, a Pesquisa-Ação, a partir das transformações pretendidas, pode orientar ações imediatas para um contexto escolar específico ou contribuir com reflexões para a formação de políticas públicas. A sistematização da nossa Pesquisa-Ação deu-se da seguinte maneira: (1) identificação das situações iniciais; (2) planejamento das ações; (3) realização das

atividades previstas; (4) avaliação dos resultados obtidos.

No currículo básico do curso de Libras é obrigatória a disciplina de Informática Básica, cujos objetivos primeiros são proporcionar aos alunos a desenvoltura necessária para utilizarem as mídias digitais e os programas básicos de edição de texto, criação de apresentações e planilhas eletrônicas. A metodologia utilizada pela docente é mista, pois ela mescla aulas expositivas (com o uso de projetores de slides) e projetos em equipes que proporcionam a criação de um produto digital, tal como uma postagem, um currículo em formato digital, um folder etc. Em sua prática, a docente observou que os alunos surdos não conseguiam acompanhar a aula expositiva, necessária para a apreensão dos primeiros conceitos para as etapas seguintes, pois sua atenção visual era dividida entre a intérprete de Libras e as imagens projetadas. No primeiro bimestre letivo, as estratégias utilizadas, na maioria passivas, não foram eficientes para motivar os alunos. O resultado foi que cerca de 70% dos estudantes não conseguiram alcançar os objetivos de ensino daquela etapa.

A partir da metodologia da Aprendizagem cooperativa, na qual a estratégia de ensino começa desde a formação das equipes, a docente separou os alunos em grupos, segundo particularidades de aprendizagem que observou, mantendo alunos de baixo e alto desempenho na mesma equipe: a ideia era de que um ajudasse o outro. Em seguida, foi traçada uma sequência didática que privilegiasse o surdo nas atividades propostas, ou seja, ele seria o executor da atividade fosse ela gestualizada (equivalente à oralizada para os ouvintes) ou escrita. Partindo da base da pirâmide de Glasser, a qual aponta que o melhor índice de aprendizagem se dá quando ensinamos aos outros, a professora propôs aos alunos a criação de uma série de videoaulas de Informática Básica – com os conteúdos que já haviam sido ministrados naquele semestre –, que fossem acessíveis para surdos, ou seja, ministrada em Libras.

A docente estabeleceu um cronograma de atividades e tarefas, bem como fez a divisão de temas por equipes e organizou os espaços e materiais

necessários para as gravações dos vídeos. Foi solicitado aos alunos que legendassem o vídeo em Língua Portuguesa, a fim de tornar o material acessível aos ouvintes não falantes da Libras. A Aprendizagem Cooperativa foi fundamental para o sucesso do empreendimento, pois a troca de saberes e discussões contribuiu para a execução dos vídeos. Os vídeos foram reunidos em um canal do *YouTube*, administrado pela docente. Os próprios alunos postaram os vídeos em suas contas pessoais, identificados com as tags Informática Básica, Libras; os *links* foram enviados à professora para que pudessem ser identificados e divulgados. O público em geral pode assistir aos vídeos pelo canal da escola, por exemplo, o vídeo intitulado “Informática para surdos: partes básicas de um computador” (disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=mvqxAKcMmhY&list=PL9gT0yw93pLl2-C6m7G4Ed3-0JQ7dExU6&index=4>, acesso em 26/07/2019).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar das dificuldades técnicas, a estratégia utilizada foi de grande valia tanto para o público surdo quanto para o público ouvinte. Além de serem bem-sucedidos nos objetivos educacionais do bimestre, os alunos desenvolveram habilidades relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação e demonstraram protagonismo ao pesquisarem e utilizarem, sem auxílio direto da docente, ferramentas digitais que possibilitassem a execução do trabalho. Ao final do bimestre em que foi realizada a sequência didática, cerca de 90% dos alunos surdos alcançaram os objetivos de ensino propostos.

4. Considerações finais

Neste trabalho descrevemos uma estratégia didática colaborativa baseada na metodologia da Aprendizagem Cooperativa com vistas à produção de conteúdo digital por uma turma mista de alunos surdos e ouvintes de uma escola pública de educação básica cearense. A partir da pirâmide de aprendizagem de Glasser e resultados da pesquisa de Savegnago (2015), definimos uma estratégia didática que privilegiasse a ação de ensinar a alguém e

possibilitasse o uso de várias modalidades discursivas, o que, para Savegnago, estimula várias áreas cerebrais; prevendo uma melhor apreensão do conteúdo por parte dos alunos. A sequência didática pautada na Aprendizagem Cooperativa possibilitou a viabilização de uma pequena série de videoaulas produzida e publicada em uma plataforma de vídeos digitais pelos próprios alunos, material que foi posteriormente publicado em um canal público administrado pela docente. Por meio da inovação na estratégia, os alunos não só

alcançaram os objetivos didáticos traçados para o bimestre letivo (cerca de 90% da turma), como também desenvolveram outras, relacionadas à convivência, cooperação e protagonismo. Fomentamos também a reflexão acerca da necessidade da criação de materiais didáticos em Libras e sobre o papel dos estudantes, enquanto cidadãos, para modificar a sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. L. ; GOMES, L. V. N. **A estrutura das escolhas de qualidade.** In: XVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 1998, Niterói. Anais (CD ROM). Rio de Janeiro: UFF, 1998.

ALMEIDA, J.; VITALINO, C. **A disciplina de libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/index>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. **A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.** Disponível em: < <https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 20 jan. 2019

D I A S , M . M . **Metodologias ativas: parte 1.** Disponível em: <http://ned.unifenas.br/blogtecnologiaeducacao/educacao/metodologias-ativas-parte-1/> . Acesso em: 20 jul. 2019.

FIRMIANO, E. P. **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula.** 2011. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/ww/118b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf, acesso em 20 jan. 2020

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS. **A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.** Disponível em: < <https://atividadespedagogicas.net/2018/10/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão.** In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

SILVA, R. de A. C. **Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil.** In: Revista Virtual de Cultura Surda. São Paulo: Editora Arara Azul. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/6%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20CAMARA%20SILVA.pdf>, acesso em 20/07/2019.

SAVEGNAGO, C. C. **Avaliação do homem virtual em hanseníase na aprendizagem baseada em equipes (team-based learning) na graduação médica.** 2015. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/2642>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject.** Massachusetts: Allynand Bacon, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2008.



FILMOGRAFIA HISTÓRICO-LITERÁRIA

Maria Sângela de Sousa Santos Silva ¹
Maria de Fátima Gonçalves Leitão ²

Resumo

O trabalho Filmografia Histórico-Literária é um projeto em andamento desenvolvido no LEI/CEMER com os alunos da 3ª série do ensino médio, alinhado à disciplina de Redação e História, em horário contraturno, através da exibição de filmes e/ou documentários; bem com da leitura de obras literárias, para tornarem-se protagonistas do seu próprio conhecimento no que diz respeito a terem seus próprios pensamentos com criticidade e desenvolverem redações com conceito de excelência, seja nas avaliações internas, externas e nas seleções e vestibulares. Os debates e rodas de conversas, após a exibição, ajudam a despertar a consciência crítica sobre o contexto atual da nossa sociedade e no mundo em que vivemos de modo que possam expressá-la oralmente na sala de aula e fora dela.

Palavras-chave: 1. Interdisciplinaridade 2. Criticidade 3. Dialogicidade.

Abstract: HISTORICAL-LITERARY FILMOGRAPHY

Historical-Literary Filmography is an ongoing project developed at LEI / CEMER with the 3rd grade high school students, aligned to the discipline of Writing and History, in the evening hours, through the exhibition of films and / or documentaries; well with reading literary works, to become protagonists of their own knowledge with regard to having their own thoughts with

criticality and develop newsrooms with a concept of excellence, whether in internal, external and in selections and entrance exams. The debates and conversations, after the exhibition, help to awaken the critical awareness of the current context of our society and the world we live in so that can express it orally in the classroom and outside it.

Keywords: 1. Interdisciplinarity 2. Criticality 3. Dialogicity.

1. Doutora em História Social (UNICAMP/SP), Mestre em História Regional (UFPE/PE), Especialista em Gestão Escolar (UDESC/SC), Graduada em História (UECE/FAFIFAM), Professora de História (SEDUC/CEMER), lotada no Laboratório Educacional de Informática.
2. Especialista em Informática na Educação (UECE) e Administração Escolar (Univ. Salgado de Oliveira), Licenciatura em Pedagogia (UECE/FAFIFAM). Tutora do Curso.

Resumen: FILMOGRAFÍA HISTÓRICO-LITERARIA

La filmografía histórico-literaria es un proyecto en curso desarrollado en LEI / CEMER con el Estudiantes de secundaria de tercer grado, alineados con la disciplina de Escritura e Historia, en las horas de la tarde, a través de la exhibición de películas y / o documentales; bien con la lectura de obras literarias, para convertirse protagonistas de su propio conocimiento con respecto a tener sus propios pensamientos con criticidad y desarrollar salas de redacción con un concepto de excelencia, ya sea interna, externa y en selecciones y exámenes de ingreso. Los debates y conversaciones, después de la exposición, ayudan a despertar el conciencia crítica del contexto actual de nuestra sociedad y el mundo en que vivimos para que puede expresarlo oralmente en el aula y fuera de él.

Palabras-clave: 1. Interdisciplinarietà 2. Crítica 3. Dialogicidad.

1. INTRODUÇÃO

A junção da escola e do cinema podem favorecer espaços de prazer, reflexão e alegria, tornando-se em um ambiente de aprendizagem. É o que propomos com o Projeto Filmografia Histórico-Literária do qual trata esse trabalho desenvolvido no Laboratório Educativo de Informática – LEI junto às disciplinas de História e de Redação, nas turmas da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Emília Rabelo, no horário contraturno (noturno), realizado em março com previsão de encerramento em dezembro do ano letivo 2019.

A relevância do Projeto consiste em desenvolver a criticidade através da dialogicidade e das habilidades de leitura e escrita através das ferramentas do LEI, com exibição dos filmes e documentários sobre diversas temáticas literárias e da atualidade, alinhados às leituras de obras histórico-literárias que, por sua vez, estão relacionados aos conteúdos programáticos trabalhados na sala de aula das turmas e disciplina acima citados. Acreditamos que assim os alunos

possam construir seus próprios pensamentos sobre essas temáticas com criticidade e clareza, de modo que consigam se expressar tanto oralmente quanto na escrita das avaliações internas e externas, principalmente do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e vestibular da UECE.

Uma das maiores dificuldades dos discentes estão em não conseguirem escrever uma redação com coesão e coerência, tanto que apresentam um baixo desempenho acadêmico nas avaliações internas e externas, especialmente nas redações do ENEM e vestibulares. A falta de leitura, de debate e do pensamento crítico comprometem esse exercício da escrita, uma vez que escrever demanda leitura de mundo e da realidade, lembrando as palavras de Paulo Freire (1989) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Considerando o contexto de desmotivação para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita, nos perguntamos: O que podemos fazer para ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades de leitura, escrita, interpretação, criticidade, oralidade, sobre temas contemporâneos e histórico-literários? Como

ajudar os alunos a desenvolverem uma boa redação de modo que possam alcançar melhores desempenhos acadêmicos nas avaliações internas e externas?

Percebendo esses empecilhos, propomos o Projeto Filmografia Histórico-Literária, para ajudar os alunos da 3ª série do Ensino Médio a serem protagonistas do seu próprio conhecimento no que diz respeito a ter seus próprios pensamentos com criticidade e desenvolverem redações com conceito de excelência, seja nas avaliações internas, externas e nas seleções e vestibulares, através da exibição de filmes literários e documentários, dos debates e rodas de conversa, que ocorrem após a exibição dos mesmos; bem como das leituras de obras literárias relacionadas aos conteúdos ministrados em sala. Ainda objetivamos despertar a consciência crítica dos alunos sobre o contexto atual da nossa sociedade e sobre o mundo em que vivemos de modo que possam expressá-la oralmente na sala de aula e fora dela.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

É notório o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's na nossa sociedade sendo imprescindível na escola, seja para facilitar a comunicação entre professores, alunos, gestores e pais, com o recurso do *whatsapp*, seja para a instituição de ensino divulgar suas atividades e projetos pedagógicos através de *blogs* ou páginas no *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*. Nesse contexto a escola deve, cada vez, mais se apropriar das ferramentas midiáticas como meio de fomentar e aprofundar os conhecimentos trabalhados em sala de aula, como o cinema, que embora seja um recurso utilizado há muito tempo, conforme foi retratado historicamente por Bittencourt (2004) desde o início do século XX, no Brasil, ainda é relevante no processo de aprendizagem como proposta pedagógica e educativa na escola.

Essa necessidade é exposta por Araújo (s/d):

“A inclusão de novas formas de construir o processo de ensino aprendizagem, é uma medida necessária para uma formação integral e adequada às

características culturais do cidadão das sociedades modernas. O cinema torna-se uma proposta educativa evidente, quando representa um instrumento de mudança social, pelas vias das técnicas e da ciência. Considerado como uma ferramenta educacional, tem a oportunidade de inserir na sala de aula como possibilidade do processo educacional e percorre etapas: impressão da realidade, identificação e interpretação” (ARAÚJO, s/d, p. 2)

Sendo assim, a proposta de se trabalhar com cinema na escola vai além do entretenimento e da descontração, busca alcançar não somente um aprendizado, mas uma formação crítica dos alunos, logo, tem sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem, como demonstra Prado:

O cinema, como proposta educativa, pode trazer vários benefícios para os educandos, quanto para o professor em seu desenvolvimento profissional. Podemos destacar alguns destes benefícios, tais como: aproximar os conteúdos escolares do aluno por ser um recurso lúdico dando-lhe uma visão mais ampla de mundo; desenvolver a imaginação; abrir espaço para debates e comparações com o que foi dito em aula; facilitar a compreensão de temáticas que por vezes podem ser bastante complicadas de se trabalhar em sala de aula. Sem dúvida, o cinema ajudará o educador no seu modo de organização do ensino, de mediar o conhecimento e a aprendizagem. (PRADO, s/d, p.2)

As palavras de Prado são referências para nosso trabalho, pois o Projeto Filmografia Histórico-Literário foi desenvolvido nessa perspectiva exposta pela autora. Corrobora nessa discussão Toller e Martino (s/d) ao pesquisarem o tema e desenvolverem um projeto desse envergadura na escola obtendo êxito em seu trabalho.

O cinema em sala de aula desperta ainda um potencial de criticidade no aluno, como ressalta Duarte (2002), pois a leitura que o aluno faz do filme está carregada de significado da realidade vivida pelo mesmo em sua comunidade ou bairro. Ao defrontar os problemas e dificuldades vivenciadas no seu dia-a-dia e compará-las às questões colocados pela filmografia, o aluno consegue elucidar novos elementos de compreensão e entendimento, favorecendo assim uma tomada de consciência.

Essa situação é incitada também pelos diálogos entre os seus colegas e professores que participam

desses momentos, como ressalta Luz (1998), uma vez que a dialogicidade é um veículo de aprendizado. Sendo assim, as possibilidades de interpretação e de leitura da realidade a partir da abordagem de um filme favorecem uma tomada de consciência por parte dos alunos e dos professores, uma vez que tanto os docentes como os discentes ensinam e aprendem mutuamente nesse processo.

3. METODOLOGIA

O artigo trata da análise de um estudo de caso do Projeto Filmografia Literária, em que buscamos coletar uma maior quantidade de informações e aprofundando os conhecimentos sobre o uso do cinema no ensino da história e literatura. Essa metodologia, como explica Matos (2001), possibilita um aprofundamento da temática por se tratar de um caso específico, evitando assim as generalizações.

Utilizamos como técnicas de coleta e análise de dados, a observação e a entrevista. No caso da primeira é a observação participante, pois o pesquisador já fazia parte do grupo no qual foi desenvolvido o Projeto. Na concepção de Haguette (1992), essa técnica possibilita a coleta de dados através da presença constante do pesquisador no grupo, sendo que este pode informar ou não seu papel de pesquisador, e o tempo de duração da experiência pode ser curto ou longo, sendo que no caso estudado perdeu o ano letivo. Ainda pode haver troca de influência entre os membros do grupo, ou seja, pesquisador e pesquisados. A segunda técnica utilizada foi a entrevista realizada com professores e alunos participantes do projeto. Apesar de ser simples de aplicar, devemos ter cuidado, pois como alerta Gil (1987), para que não ocorra a indução nas respostas por parte do pesquisador. São citadas algumas entrevistas, pois como indica Colognese e Mélo (1998), é importante o registro das falas dos sujeitos que podem confirmar ou enriquecer a abordagem do tema.

O Projeto Filmografia Histórico-Literária foi desenvolvido no LEI/CEMER semanalmente às terças-feiras no horário noturno, coordenado pela Professora lotada no referido ambiente escolar com os alunos das 3ª séries do ensino médio. O planejamento da filmografia ocorreu com a

Professora de História lotada no LEI e a Professora de Redação das 3ª séries do ensino médio em que, de acordo com o período histórico/literário trabalhados em sala de aula, foram escolhidos as obras e os filmes ou os documentários para aprofundarem a abordagem do conhecimento. Os filmes foram baixados da internet e são de domínio público. Já os documentários foram assistidos na plataforma <https://bombozila.com> que abordam problemáticas contemporâneas que atingem nosso país e fora dele. Segue abaixo um exemplo da listagem dos filmes. Segue abaixo uma tabela demonstrativa da Filmografia trabalhada no decorrer do ano letivo:

Tabela 1. Filmografia Histórico-Literária

TEMA	OBRA	FILME/SÉRIE	ASSUNTO
Movimentos messiânicos	Guerra do fimdomundo Mário V. Lhosa	Canudos	A guerra começa no Brasil. Antônio Conselheiro, um líder religioso, leva os trabalhadores rurais a lutarem contra as regras da opressão no final do século 19.
A ditadura dos padrões de beleza na atualidade	Dumplin (romance) Julie Murphy	Dumplin	Uma adolescente Will com excesso de peso mas se sentia confortável com seu corpo e com ela mesma e não se importava com as críticas de sua mãe ou que as pessoas zombavam de seu peso. Tudo muda quando ela conhece Bo, um rapaz que manifestou interesse nela. Will fica insegura e não consegue sair com ele por medo do que os outros diriam. Ela enfrenta um desafio para superar essa situação.
Brasil Império, escravidão e projeto modernista.	Mauá: empresário do Império Jorge Caldeira	Mauá, o Imperador e o Rei	A infância, o enriquecimento e a falência de Mauá (1813-1889). Suas iniciativas modernizadoras foram vistas com apreensão pelos conservadores e pelo próprio imperador, que não lhe deu o devido apoio. Sua postura liberal, em defesa da abolição da escravidão e sua atitude contrária à Guerra do Paraguai acabaram isolando-o ainda mais, contribuindo para a falência ou venda de suas empresas a preços irrisórios.
O livro como instrumento libertador	Fahrenheit 451 (romance) <u>Ray Bradbury</u>	Fahrenheit 451	Sobre uma sociedade do futuro que banuiu todos os materiais de leitura e o trabalho dos bombeiros de manter as fogueiras a 451 graus: a temperatura que o papel queima. Um bombeiro começa a repensar sua função ao conhecer uma jovem encantadora que adora livros.
Regimes Ditatoriais no Brasil	Olga Benário Fernando Morais	Olga	O filme narra a história da militante alemã Olga Benário, que se apaixonou pelo líder comunista brasileiro Luís Carlos Prestes, foi deportada por Getúlio Vargas para a Alemanha nazista.
	O que é isso, companheiro? Fernando Gabeira	O que é isso, companheiro?	Em 1968, a decretação do Ato Institucional número cinco, que impõe a censura sobre a imprensa e suspende uma série de direitos civis, faz com que vários jovens optem pela luta armada para enfrentar o regime militar. Alguns deles, decidem sequestrar o embaixador norte-americano Charles Elbrick para negociar com o governo a libertação de militantes presos. O sequestrado acaba desenvolvendo uma estreita ligação com seus captores.
Tratamento de saúde humanitário x manicômios	Holocausto Brasileiro Daniela Arbex	Nise, o coração da loucura	Nos anos 1950, uma psiquiatra contrária aos tratamentos convencionais de esquizofrenia da época é isolada pelos outros médicos. Ela então assume o setor de terapia ocupacional, onde inicia uma nova forma de lidar com os pacientes, pelo amor e a arte.
Questão ambiental x Privatização x qualidade de vida	Reportagens nas mídias sociais e jornais impressos e televisivos	Documentário Brumadinho: quando o lucro vale mais.	No dia 25 de janeiro de 2019, a Companhia Vale do Rio Doce cometeu mais um crime, desta vez em Brumadinho-MG, matando centenas de pessoas, e destruindo mais um rio, o Paraopeba, que abastecia mais de 2,3 milhões de pessoas e desagua no Rio São Francisco, para onde segue a lama e a contaminação. Após um mês do crime, o Movimento dos Atingidos por Barragens lança o documentário "Brumadinho: Quando o Lucro Vale Mais". Construído pelo movimento, o documentário traz os relatos de dor e denuncia dos atingidos pelo crime, e é dedicado a todas as famílias atingidas de Brumadinho, Minas Gerais e de todo Brasil.
Trabalho escravo contemporâneo x Agronegócio x Grilagem	Reportagens nas mídias sociais e jornais impressos e televisivos	Documentário : Nas terras do bem virá	Trata da exploração de trabalhadores na Amazônia, das práticas nocivas do Agronegócio, como a grilagem, o assassinato de muitas pessoas que oferecem resistência a isso, destruição de florestas, dos animais, contaminação das águas, etc. Mostra também a resistência de movimentos sociais contra o agronegócio e as agroestratégias.
Feminicídio: a realidade brasileira	Reportagens nas mídias sociais e jornais impressos e televisivos	Filme Documentário Até que a morte nos separe	Retrata os altos índices de morte de mulheres por razões de gênero no Estado de Goiás. Nele, encontraremos depoimentos de familiares que enfrentaram a dor do luto depois de sofrerem com as mortes violentas de um ente querido; a maneira com que a justiça lida diariamente com os diferentes casos, os índices de denúncias e assassinatos; além de uma análise sociocultural diante das influências que levam os números do estado a serem tão expressivos. Dominação masculina, violência contra a mulher, Lei Maria da Penha e Lei do Feminicídio são os principais assuntos a serem abordados, e, certamente, trarão uma visão mais humana para aqueles que o assistirem.
		Documentário Por elas	Quatro mulheres compartilham suas histórias de violências, refletindo sobre o papel da sociedade na violência contra a mulher.

Podemos perceber que a abordagem temática é variada, abrangendo um contexto histórico do século XIX, bem como questões polêmicas atuais, como crimes ambientais e agrárias, feminicídio, ditadura da beleza, trabalho escravo contemporâneo, agronegócio, dentre outros. Lembrando que a abordagem desses temas atuais causaram mais impactos na percepção dos alunos, uma vez que se familiarizaram com conceitos nada comuns no seu dia a dia, provocando uma tomada de consciência sobre a realidade brasileira que afeta a vida de boa parte da população que é desassistida de água, terra e políticas públicas de proteção social aos mais vulneráveis.

Durante a exibição, os alunos deveriam fazer anotações de alguns pontos relevantes, os quais seriam debatidos em roda de conversa logo após a exibição, coordenada pela Professora do LEI. A sistemática consistia em cada membro participar com seu ponto de vista e contrapor aos demais apresentados. Já em sala de aula, a Professora de Redação abria espaço para os alunos socializarem com os demais as discussões ocorridas no Projeto. Ainda era apresentado o livro referente ao filme para que os alunos pudessem ler e contrapor a produção escrita e a audiovisual. Além da participação oral, os alunos sistematizavam esses saberes para a produção das redações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo da premissa de que a literatura pode ser trabalhada como documento interdisciplinar, conforme a abordagem de Bittencourt (2004), buscamos desenvolver o Projeto Filmografia Histórico-literária aprofundando conteúdos e temáticas das disciplinas de História e Redação, através da exibição de filmes e/ou documentários que aprofundassem o conhecimentos dos alunos ajudando-os na formação da criticidade, oralidade e capacidade de produção textual.

Compreendendo a concepção de Duarte (2002, p. 17), “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias,

filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). Para ela a escola é o espaço coletivo apropriado para o cultivo de relações de igualdade, solidariedade e cidadania. O Projeto Filmografia Literária está alinhado a essa concepção, ainda está sendo realizado, mas podemos vislumbrar que fomentou um processo de formação nos alunos, quanto a gerar ideias, questionamentos, pensamentos em cada aluno participante. Porém, é preciso ter uma proposta pedagógica para o uso de filmes, conforme esclarece Bittencourt (2004), desde a escolha, análise e tratamento metodológico do filme.

Buscamos considerar esses elementos desde o planejamento até a execução da Filmografia.

Para a Professora participante do Projeto ele...

“É de grande valia para os discentes. Visto que urgia a necessidade de um aprofundamento histórico, literário e não literário dos educandos. A partir das experiências vivenciadas durante o projeto, os alunos conseguiram melhorar a oralidade, os argumentos, organizar melhor seus pensamentos e ampliar seus vocabulários. Aprenderam a ser mais tolerantes com temas ainda perturbadores para muitos. Os filmes e documentários tornaram os alunos mais proficientes e protagonistas de seus textos, tornando-os mais coerentes e coesos. A construção desse conhecimento foi feita de maneira participativa e partilhada.” (Professora A, 18/11/2019).

Pelo enunciado podemos perceber que houve instigação dos saberes e que já fez uma diferença substancial em sala de aula quanto a postura de um alunado mais participativo e protagonista de sua própria aprendizagem.

Segundo Duarte (2002, p.17) “ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam” (DUARTE, 2002, p. 17). A fala da aluna A tem essa conotação:

“O Projeto é uma ótima forma de despertar e aprimorar o senso crítico, pois os temas abordados são de suma importância já que se fala sobre os assuntos atuais na sociedade, o que ajudar a melhorar a argumentação em debates e na redação, mostrar mais conhecimento e desenvolver a forma de falar para outras pessoas, pois sempre fazemos uma

discussão do tema assistido. Além disso é um momento que se pode desabafar quando se identifica com a problemática. Ainda convém citar que a professora que direciona o projeto é uma mulher incrível que encoraja os alunos a ir mais longe". (Aluna A, 19/11/2019)

Esse depoimento mostra que a aluna se apropria desse momento da Filmografia ao se identificar com a abordagem da temática, ao ponto de desabafar sobre situações semelhantes vivenciadas por ela em sua vida particular. Podemos perceber ainda que existe uma relação de afeto entre os alunos participantes e a professora que ministra o projeto, a ponto dela incentivar os alunos a investirem nos seus sonhos e projetos pessoais. Outra aluna acrescenta mais elementos à sua avaliação do Projeto:

"O Projeto foi de grande auxílio, me trouxe conhecimentos de diversas áreas que normalmente a gente jovem não vai atrás de saber de tais informações. De grande importância pra gente que procurava uma forma interessante e descontraída de entender várias temáticas diferentes e relevantes para o amadurecimento das nossas ideias. É uma forma de trazer conhecimentos de uma forma mais leve e que prende a atenção do aluno, fazendo-o ganhar cada vez mais interesse por temas valiosos." (Aluna B, 19/11/2019)

Percebemos nas entrelinhas que ela aponta um certo desinteresse dos alunos em certos temas que normalmente não discutem nem despertam sua atenção. A forma de abordagem desses temas podem despertar o interesse do aluno em saber e se apropriar de conhecimentos relevantes para a realidade em que vivemos. Corrobora com o pensamento de Luz (1998) em que a utilização de filmes, em sala de aula, se configura numa estratégia de diálogos e conhecimentos, pois é um recurso de múltiplas linguagens que podem favorecer múltiplas aprendizagens. O Aluno C expõe sua compreensão do Projeto e em suas palavras:

"O Projeto Filmografia me proporcionou muito aprendizado através dos conteúdos de filmes e documentários, seja literário, histórico ou contemporâneo. Assim também como através dos debates e tira dúvidas entre alunos e a professora do projeto. O que também permitiu que eu tomasse novos conhecimentos de uma forma lúdica, fugindo

um pouco da tensão e da monotonia da sala de aula. Diante de tudo eu pude me sentir mais preparado e seguro na hora de fazer o ENEM e o vestibular da UECE." (Aluno C, 18/11/2019)

Há uma clareza do Projeto ao apontar que o mesmo lhe deu segurança para enfrentar as seleções de ingresso no ensino superior, ao apontar que realizará as provas do ENEM e UECE com mais tranquilidade.

Porém, houve falhas como precariedade dos equipamentos e até falta dos mesmos como *notebook* e *datas-show*; a interrupção da exibição em decorrência de outros eventos como Feira do conhecimento, semana de provas, dentre outros; baixo número de alunos participantes; as leituras de obras literárias relacionadas aos conteúdos ministrados em sala e abordados nos filmes e/ou documentários nem sempre foram realizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos concluir que o Projeto Filmografia Histórico-Literária atingiu seu objetivo de ajudar os alunos da 3ª série do Ensino Médio a serem protagonistas do seu próprio conhecimento, conseguindo formar seus próprios pensamentos com criticidade e desenvolverem melhores redações nas avaliações internas e externas, bem como nos exames de seleção e vestibulares. Os debates após a exibição dos mesmos os motivaram a participarem oralmente das discussões em sala e na escola, tornando-os protagonistas de seu próprio conhecimento.

Apontamos que o Projeto deve ter continuidade no ano letivo 2020 adotando as sugestões: deve ser estendido para todos os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio; mudança das exibições para as quartas-feiras; fixação de um lugar e que seja no LEI; gerar motivação para os alunos participarem com comprometimento e assiduidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Suely Amorin de. **Possibilidades Pedagógicas do cinema em sala de aula.** http://www6.ensp.fiocruz.br/visa/files/Texto_Suely%20Ara%C3%BAjo_Possibilidades%20pedag%C3%B3gicas%20do%20cinema%20em%20sala%20de%20aula.pdf Acesso em 02 de abril de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

COLOGNESE, Sílvio Antonio; MÉLO, José Luiz Bica de. **A técnica da entrevista na pesquisa social.** NEVES, Clarissa Eckert B.; CORRÊA, Maíra Baumgarten. Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, 1998. Cadernos de Sociologia no. 9, p. 143-160.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e Educação.** SP: Editora Autêntica, 2a. ed. 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1987.

HAGUETTE, Tereza maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em educação.** In Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade. Salvador, UNEB, Departamento de Educação, Campus I, ano 7, nº 10, jun-dez, 1998a.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, UECE, 2001. Itinerário Formativo – Laboratório Educacional de Informática – LEI. Tecnologias na Educação: Caminhos e Possibilidades. Coordenadoria de Formação Docente e Educação à Distância – CED. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC. 2019. Módulo 01. Possibilidades de uso das Tecnologias na Educação para a ação. Germânia Kelly Ferreira de Mereiros.

_____. Idem. Módulo 02. **Jogos Digitais no processo de ensino e aprendizagem.** Germânia Kelly Ferreira de Mereiros.

_____. Idem. Módulo 03. Softwares Educacionais. **A WEB e suas potencialidades educacionais.** Germânia Kelly Ferreira de Mereiros.

_____. Ibidem. Módulo 04. **Dispositivos móveis para a Educação.** Germânia Kelly Ferreira de Mereiros.

PRADO, Lúcia Fernanda da Silva. **Cinema como proposta educativa.** <http://www.dmd2.webfactional.com/media/anais/cinema-como-proposta-educativa.pdf> Acesso em 1 de abril de 2020.

TOLLER, Fernando de Moraes; MARTINO, Vânia de Fátima. **A utilização do cinema em sala de aula: um relato de experiência de ensino de história.** https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/a-utilizacao-do-cinema-em-sala-de-aula-_1_.pdf Acesso em 1 de abril de 2020.



A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO PRATIQUE REDAÇÃO DA ÉEEP PROFESSOR ANTONIO VALMIR DA SILVA NA PROFICIÊNCIA DE LEITURA E ESCRITA

Ana Paula Matias¹
Gildênia Moura de Araújo Almeida²

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a prática do letramento como pertinente instrumento que viabiliza os processos de aprendizagem, ao desempenhar a apropriação de práticas de leitura e escrita nos discentes, levando em conta o seu papel como ser social. Fundamenta-se numa abordagem bibliográfica, tendo como respaldo estudos teóricos acerca de letramento de Soares (2003), Kleiman (2007) e da nova Base Comum Curricular (BNCC 2017). O percurso metodológico abordou o lócus da pesquisa, uma entrevista semiestruturada com o núcleo gestor da instituição e o projeto Pratique Redação como ferramenta integrante da práxis curricular da Escola de Educação Profissional Professor Antonio Valmir da Silva. Como resultados, observou-se o crescimento da proficiência dos índices de leitura e escrita nas avaliações externas e na formação de leitores críticos, reflexivos e cidadãos.

Palavras-chave: 1. Letramento 2. Proficiência em Leitura e Escrita 3. Projeto Pratique Redação

Abstract: THE CONTRIBUTION OF THE PRATIQUE PROJECT WRITING BY ÉEEP PROFESSOR ANTONIO VALMIR DA SILVA IN READING AND WRITING PROFICIENCY

Historical-Literary Filmography is an ongoing project developed at LEI / CEMER with the 3rd grade high school students, aligned to the discipline of Writing and History, in the evening hours, through the exhibition of films and / or documentaries; well with reading literary works, to become protagonists of their own knowledge with regard to having their own thoughts with criticality and develop newsrooms with a concept of excellence, whether in internal, external and in selections and entrance exams. The debates and conversations, after the exhibition, help to awaken the critical awareness of the current context of our society and the world we live in so that can express it orally in the classroom and outside it.

Keywords: 1. Interdisciplinarity 2. Criticality 3. Dialogicity.

1. Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1999); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2003); Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2019) atuando na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

2. Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1986). Graduação em Pedagogia (2016) pela Universidade Paulista (UNIP). Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (1994); Mestrado em Letras - Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2007); Doutora em Educação Brasileira - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC (2012); Pós-Doc em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CREDE1). Tutora (professora) das Licenciaturas da UAB (Universidade Aberta do Brasil) /UFC (Universidade Federal do Ceará).

Resumen: LA CONTRIBUCIÓN DEL PROYECTO PRÁCTICO DE REDACCIÓN DEL PROFESOR DE EEEP ANTONIO VALMIR DA SILVA EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Este artículo tiene como objetivo presentar la práctica de la alfabetización como un instrumento pertinente que hace que los procesos de aprendizaje sean viables, mediante la apropiación de las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes, teniendo en cuenta su papel como ser social. Se basa en un enfoque bibliográfico, respaldado por estudios teóricos sobre la alfabetización de Soares (2003), Kleiman (2007) y la nueva Base Curricular Común (BNCC 2017). La ruta metodológica cubrió el lugar de la investigación, una entrevista semiestructurada con el núcleo de gestión de la institución y el proyecto Pratique Writing como una herramienta integral de la praxis curricular de la Escuela de Educación Profesional Profesor Antonio Valmir da Silva. Como resultado, hubo un aumento en el dominio de los índices de lectura y escritura en evaluaciones externas y en la formación de lectores y ciudadanos críticos y reflexivos.

Palabras-clave: 1. Alfabetización. 2. Competencia en lectura y escritura. 3. Proyecto de escritura práctica.

1. INTRODUÇÃO

A leitura como elemento formador de opinião apresenta valiosa importância em qualquer contexto sociocultural do educando, pois é por meio dela que o aluno se identifica como ser pensante, participativo e relevante ao meio social. O ato de se posicionar diante daquilo que se ler, permite ao leitor criar uma interpretação e uma imagem crítica sua e do mundo, tornando-se um ato político, reconhecendo-se como ser real e ciente do mundo a sua volta.

Assim, o processo de letramento trabalha a relação entre o educando e a sociedade. Abrange os processos de desenvolvimento dos diversos sistemas de escritas sociais e suas motivações, sejam esses desde os textos mais formalistas quanto à utilização do léxico gramatical como a formulação de uma ata ou uma carta a um membro parlamentar, até a seleção de palavras coloquiais ao se escrever um e-mail a um amigo ou fixar um bilhete contra a porta da geladeira. Como objetivo, visa o uso de mecanismos comunicativos

pertinentes aos diversos contextos, reconhecendo a existência de todos aqueles que servem a comunicação.

O conceito de letramento é fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula. Por parte do educador, as práticas de letramento são pertinentes instrumentos que viabilizam os processos de aprendizagem, pois lidam constantemente com a voz, os conhecimentos e a interpretação que o aluno tem, não somente sobre as palavras do texto, mas sobre quais efeitos essas possuem em seu contexto, em suas múltiplas realidades e vivências. Permite ao educador se distanciar de formas tão engessadas e comprovadamente ineficientes da educação tradicional, pois permite e reconhece no aluno um agente no texto. Atribui voz ao interlocutor que, ciente da informação, apresenta seus posicionamentos, como Newton já havia versado antes, por meio do célebre enunciado: "Toda ação possui uma reação".

Acerca da progressividade do trabalho, da recorrência e da retomada clara das motivações de ensino e leitura por parte do professor em seus planejamentos, é possível reconhecer que estas ações são o que estrutura o processo de letramento em uma prática funcional. A justificativa da produção escrita, não somente pautada na assimilação do léxico, mas, inclusive, no reconhecimento do papel do indivíduo em sociedade por meio do texto, são fatores que dinamizam o tempo pedagógico e contribuem para que o aluno pense não somente sobre qual gênero caracteriza o texto que tem diante de si, mas, sim, quem o próprio aluno é como representante sociocultural frente ao texto.

As escolas devem, portanto, apresentar aos alunos a familiarização dos mais diversos gêneros orais e escritos, de forma a abranger várias esferas de circulação social, possibilitando o reconhecimento e pertinência do uso em determinados contextos; a seleção de um gênero em detrimento de outro.

Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2007, p. 16).

Para Kleiman (2007), significa dizer que, seja qual for o tema e o objetivo da leitura ou da escrita, este será necessariamente analisado e avaliado pelo professor, conforme o seu potencial para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências, instigar as capacidades existentes e induzir o surgimento de novas, elencar estratégias de aproximação e motivação, usar recursos e materiais tecnológicos cujas práticas facilitem o reconhecimento dos modelos de uso de textos por parte dos alunos.

Por meios de prática de letramento, tanto o aluno saberá elencar os textos que melhor transmitirão suas intenções frente ao ato comunicacional quanto compreenderá as situações em que deverá abrir

mão de determinados elementos linguísticos diante de dadas motivações, por considerar aquele insuficiente ou inadequado as suas intenções frente ao interlocutor. Desse modo, o aluno se tornará o real sujeito daquilo que profere ou escreve, não só por meio da estrutura sistemática comum aos gêneros, mas, principalmente, será ele o criador das ideias.

2 Metodologia

A Escola Estadual de Educação Profissional na qual a pesquisa foi realizada situa-se no município de Caucaia; cidade que tem uma das maiores arrecadações de impostos do Estado do Ceará, porém com poucas oportunidades de emprego e renda para os jovens que terminam o ensino médio.

A escola está inserida em um contexto socioeconômico precário, pois as fontes de renda da população economicamente ativa derivam muitas vezes de vendedores autônomos, pequenos comerciantes e profissionais liberais. Atualmente, algumas empresas de médio porte estão se instalando no município com o objetivo de atender a população e a demanda do complexo do Porto do Pecém. Durante a formação técnica nos três anos, a escola promove ações para inserção desse aluno no mercado de trabalho em seus respectivos cursos com também desenvolve atividades para o ingresso de alunos em universidades por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em parceria com a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Escola (CREDE) e a SEDUC. A partir desses incentivos, muitos alunos já ingressaram em universidades públicas como na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e na Universidade Federal do Ceará (UFC), e obtiveram bolsas do PROUNI³ para cursarem academias particulares nas faculdades Ateneu, Estácio, FIC e Faculdade Terra Nordeste (FATENE).

Segundo a gestão escolar, no ano de 2018, mais de cinquenta alunos ingressaram em universidades públicas, esse recorde deve-se ao

3. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do governo federal, criado em 2004, que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. As bolsas concedidas – integrais (100%) ou parciais (50%) – são destinadas a estudantes brasileiros de baixa renda e sem diploma de nível superior. Disponível em: < www.querobolsa.com.br/PROUNI>.

comprometimento e trabalho de todos os atores educacionais que compõem essa instituição de ensino. Outros alunos inseriram-se no mercado de trabalho, na mesma empresa em que estagiaram, mas não obtivemos o número exato de ingressos.

2.2 O projeto Pratique Redação

O projeto Pratique Redação foi idealizado por professores de Área de Linguagens e Códigos e implementado no ano de 2012, tendo engajamento, gradualmente por todos os profissionais da área. Nele, participam professores de Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Língua Estrangeira.

Durante as aulas de Português são trabalhados os diferentes gêneros textuais, e, ao término de cada gênero, os alunos realizam uma produção escrita. Para os alunos que cursam os terceiros anos, as aulas focam no conhecimento e na produção de textos dissertativo-argumentativos conforme critérios da Matriz de referência para a redação do ENEM.

No decorrer de todo o ano letivo 2019 realizou-se, basicamente, quatro plantões de redação, no qual, todos os alunos foram atendidos, individualmente. Durante os atendimentos, os alunos leem suas produções junto aos professores, e são direcionados para atividades de leitura e escrita que melhorem suas produções. São desenvolvidos aspectos referentes à semântica, estilística e retórica. Essas

produções podem ser refeitas e retornadas ao professor que as orientou, sendo um trabalho de acompanhamento no desenvolvimento da leitura e escrita.

O Centro de Multimeios é local onde ocorrem os atendimentos, e como regente desse ambiente, o professor participa do processo orientando as devidas leituras e corrigindo, com os demais colegas, as produções dos discentes. O Centro de Multimeios, além de atuar na correção dessas produções também exerce o papel de estimular a leitura através de projetos como Clube do Leitor, Projeto de Contos e Projetos de Crônicas em parceria com os professores que atuam diretamente em sala de aula.

3 Resultados e discussões

3.1 Os índices de proficiência em Língua Portuguesa, Redação e Matemática

Os índices de proficiência em Língua Portuguesa, Redação e Matemática revelam um quadro de crescimento ascendente da escola em nível estadual e nacional, em relação às avaliações externas. Segue abaixo, os índices segundo as avaliações do SPAECE⁴ (estadual) e do ENEM⁵ (nacional).

Ambas as avaliações exigem uma leitura contextualizada de mundo para que o aluno realize as provas.

Tabela1- Série histórica do SPAECE

PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA - SPAECE												
Escola	Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicador do Padrão de Desempenho	Média Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Aluno Proficiente	Aluno Efetivo	Aluno Efetivo (ponderado) ⁵	Percentual de Participação
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2013,0	309,2	53,9	Intermediário	29,5	22,7	29,5	27,3	162,0	44,0	162,0	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2014,0	337,1	52,5	Intermediário	18,0	12,0	30,0	48,0	172,0	50,0	172,0	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2016,0	318,2	56,7	Intermediário	15,0	18,0	31,6	35,3	152,0	133,0	-	87,5
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2017 - 1ª PUBLICAÇÃO	322,0	61,5	INTERMEDIÁRIO	13,4	26,7	23,3	36,6	173,0	172,0	-	99,4
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2017 - FINAL	322,0	61,5	Intermediário	13,4	26,7	23,3	36,6	172,0	172,0	-	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2018 - 1ª PUBLICAÇÃO	339,0	58,8	Intermediário	8,1	18,0	25,0	48,8	173,0	172,0	-	99,4

4. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

5. Exame Nacional do Ensino Médio.

PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA - SPAECE												
Escola	Edição	Proficiência Média	Desvio Padrão	Indicação do Padrão de Desempenho	Mélio Coloca	Crítico	Intermediário	Adequado	Aluno Proficiente	Aluno Efetivo	Aluno Efetivo (Federalizado)	Porcentual de Participação
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2013,0	309,2	53,9	Intermediário	29,5	22,7	29,5	27,3	162,0	44,0	162,0	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2014,0	337,1	52,5	Intermediário	10,0	12,0	30,0	48,0	172,0	50,0	172,0	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2016,0	318,2	56,7	Intermediário	15,0	18,0	31,6	35,3	152,0	131,0	-	87,5
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2017 - 1ª PUBLICAÇÃO	322,0	61,5	INTERMEDIÁRIO	13,4	26,7	23,3	36,6	173,0	172,0	-	99,4
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2017 - FINAL	322,0	61,5	Intermediário	13,4	26,7	23,3	36,6	172,0	172,0	-	100,0
PROF ANTONIO VALMIR DA SILVA EEEP	2018 - 1ª PUBLICAÇÃO	339,0	58,8	Intermediário	8,1	18,0	25,0	48,8	173,0	172,0	-	99,4

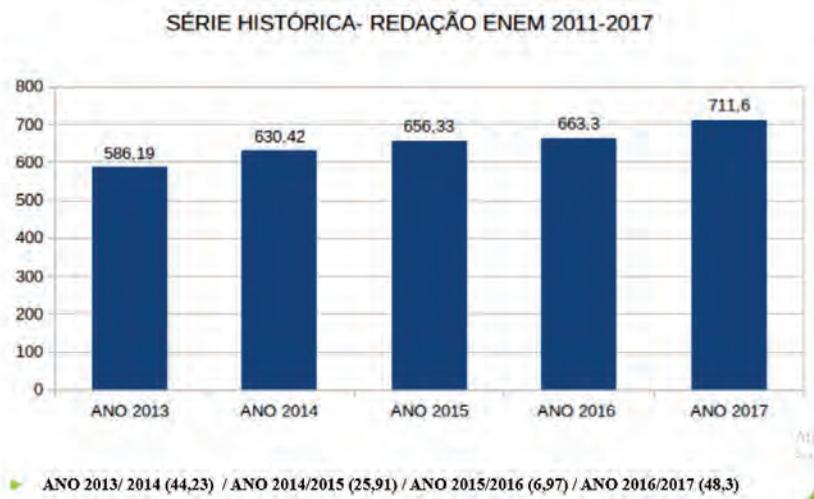
Fonte: CEARÁ.SEDUC (2018).

Tabela 2- Série histórica do ENEM (proficiência)

SÉRIE HISTÓRICA 2013 - 2018						
SÉRIE HISTÓRICA (2013 - 2018)						
	LC	CH	CN	MAT	RED	GERAL
2013	504,6	523,4	480,2	517,4	586,2	522,4
2014	601,9	562,9	524,4	526,9	630,4	569,3
2015	539,6	591,6	504,2	511,8	656,3	560,7
2016	547,9	575,6	524,8	518,9	663,3	566,1
2017	544,4	563,2	538,4	578,9	711,6	587,3
2018	570,9	604,5	531,5	603,8	713,8	604,9

Fonte: CEARÁ. SEDUC (2018).

Tabela 3- Série histórica da Redação do ENEM (proficiência)



O crescimento dos índices de proficiência nas avaliações externas serve de termômetro para mensurar o trabalho de toda a comunidade escolar. O núcleo gestor da instituição afirmou que os índices de proficiência conquistados pela escola resultam de um trabalho interdisciplinar com foco na leitura e escrita. Ainda segundo a gestão, os índices de proficiência são resultado de projetos pedagógicos de reforço de estudo nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e dos projetos de leitura e escrita como o Pratique Redação, Projeto de Contos, Projetos de Crônicas, Clube do Leitor, Monitoria da Leitura e Círculo de Leitura.

Outros projetos são contemplados na matriz curricular (horários de estudo⁶, mundo do trabalho⁷ e projeto de vida⁸).

4. Considerações finais

Apresentamos neste texto a base teórica que fundamenta a tese que defende a leitura e a escrita como os elos entre diferentes saberes que circulam no âmbito escolar em diálogo com a entrevista semiestruturada do núcleo gestor que reafirma essa tese. Pode-se perceber, diante do exposto, que projetos que promovem a prática de leitura e escrita como espaço de reflexão e fruição ajudam, consideravelmente, na melhoria da proficiência de leitura e escrita dos discentes.

Concordamos com Kleiman (2007) que seja qual for o tema e o objetivo da leitura ou da escrita, este será necessariamente analisado e avaliado pelo professor, conforme o seu potencial para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências, instigar as capacidades existentes e induzir o surgimento de novas, elencar estratégias de aproximação e motivação.

Como resultados, observou-se crescimento da proficiência dos índices de leitura e escrita nas avaliações externas e na formação de leitores críticos, reflexivos e cidadãos. Por isso, consideramos que projetos, como esse aqui descrito, são experiências exitosas que podem e devem ser compartilhados transcendendo os muros da escola, para que outras instituições sintam-se incentivadas experimentar o gosto pela leitura.

Conclui-se assim que a leitura é um elemento fundamental para que tenhamos um currículo integralizado que forme alunos reflexivos e críticos acerca da realidade que os rodeia.

6. É um momento destinado a desenvolver no aluno a autonomia para o ato de estudar. Os grupos de estudo baseiam-se numa interdependência positiva entre seus membros, onde as metas são estruturadas visando a necessidade de se trabalhar pelo rendimento de todos os membros do grupo. O professor atua como mediador, observando os grupos, analisando os problemas, intervindo quando necessário. Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2019.

7. A disciplina Mundo do trabalho refere-se a parte diversificada e contempla conteúdos que abrangem o contexto das relações de trabalho. São escolhidos eixos temáticos de interesse dos jovens para desenvolver um processo de discussão e reflexão crítica, associando conteúdos com situações reais vivenciadas no contexto socioeconômico, cultural e escolar do aluno. A proposta é construir com os estudantes um Plano de Carreira que se complementa com as outras dimensões da vida, que estão sendo trabalhadas em Projeto de Vida. Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2019.

8. A disciplina Projeto de Vida refere-se a parte diversificada do currículo das escolas profissionais. Ele é trabalhado como uma proposta metodológica que modifica a forma tradicional de ensino, privilegiando a participação, o diálogo, a relação de permanente troca de aprendizados entre educador e aluno, a contextualização dos temas no cotidiano dos alunos e a vivência prática dos aprendizados. O objetivo é oferecer uma formação profissional para além da questão meramente técnica, visando ao desenvolvimento das potencialidades humanas e da capacidade de interferir criticamente na vida social e profissional. Tem como proposta refletir com os estudantes sobre o que significa o investimento em qualidade de vida em suas diversas dimensões. Fonte: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em: 04 maio 2019.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20out. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do. **Escolas de Educação Profissional**. Disponível em: <<http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 25nov. 2019.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura (teoria & prática)**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Fontes, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

COMUNICAÇÃO UBÍQUA

SANTAELLA, Lucia, Comunicação Ubíqua - Repercurssões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013, 1ª. Edição.

Apresentar essa obra em tempos que vivenciamos um fechamento de fronteiras coloca-nos à frente não só de um arcabouço teórico para compreender as ecologias comunicacionais, mas compreender as contribuições sobre as questões sociais, tecnológicas e culturais que nos impõe.

A autora é Maria Lucia Santaella Braga, possui mais de 40 livros publicados, é professora titular da PUC-SP, com doutoramento em teoria literária e livre-docência em Ciências da Comunicação na ECA/USP.

Nesta obra ela nos instiga a pensar a ubiquidade e a sua viabilidade em tempos de mobilidade e conectividade contínua. E nos desafia a contrapor as leis da Física (que um mesmo corpo não pode ocupar o mesmo lugar do espaço ao mesmo tempo). Com a leitura temos acesso a um panorama histórico do estado da arte da Web, em que saímos de uma perspectiva informacional, para um forte impacto comunicacional das mídias, num despontar da mobilidade com ferramentas sem fios e portáteis, até chegarmos num movimento ubíquo - marcados pela computação: na invisibilidade (quanto menos perceptível melhor), pró-atividade (antecipar a decisão do usuário), interfaces naturais (comunicação natural), descentralização, entre outras possibilidades que vão se atualizando, marcado pelas tecnologias "inteligentes" que unem máquinas, corpos e cidades numa simbiose.

O que tornou possível essa ubiquidade foi o Ciberespaço (espaço com existência própria, que é móvel, fluído e líquido, em que circulam novos corpos, mentes). Isso tudo marca novos artefactos marcado com o visual, verbal, sonora, com uma diversidade de representações, numa vivência espacial e virtual com novas relações sociais. Em que se cruzam múltiplas especialidades, num espaço físico de pervasivo, que para a computação é marcado como uma portabilidade conectada, em que as informações são disponibilizadas de acordo com o contexto e com a necessidade do utilizador.

Lança-nos no desafio, que encaramos como um novo paradigma acompanha os movimentos do *D-learning*, *E-learning*, *M-learning* nos desafiando ao *U-learning* (Souza, 2017).

Ao caracterizar as cinco gerações tecnológicas que fizeram emergir a comunicação via computador, apresenta um panorama histórico, em que a tecnologia da linguagem se divide em cinco gerações – a partir da cultura de massa, a chamar: 1. Reprodutível (reprodutibilidade - Jornal, revista); 2. Difusão (indústria cultural - TV e Rádio); 3. Disponível (segmentados- tv cabo, vídeo cassete); 4. Acesso (conversão única linguagem para todos os tipos de texto); 5. Conexão contínua (rompe fronteiras tempo e espaço)

1. Karine Pinheiro Professora da Rede Estadual @Phd Minho University Postdoctoral Researcher Aveiro University

Assim, sai do acesso, que é o traço mais marcante do espaço virtual em que a comunicação se realiza, graças à conversão em uma “única linguagem informática”, a multimodalidade dos textos. E, que atualmente se aprofunda numa tecnologia de conexão contínua.

Ao fazer esse resgate da tecnologia da linguagem, a autora destaca que somos nômades, somos móveis, costumamos acessar a web, estamos nessa conexão contínua nos mais diversos locais, ônibus, escola, café. Os fluxos de informação são imensos, podemos nos comunicar, informar em qualquer tempo e lugar!

Ao aprofundar reflexões filosóficas, computacionais, culturais, sociais, comunicacionais nos apresentando a convivência com a internet das coisas, as novas interfaces na cidade e no corpo, as ambivalências desse mundo conectado com seus dilemas, sortilégios, suas políticas, suas relações intersubjetivas, os dilemas do tempo e de uma vida online. Isso tudo numa literatura expandida – do impresso ao digital, desse novo leitor ubíquo, que nos faz desaguar num conceito da aprendizagem ubíqua.

Entretanto, para que tenhamos essa potencialidade educacional é preciso considerar a linguagem, o conteúdo, o letramento e a educação, preciso considerar a hipercomplexidade da ecologia cultural e cognitiva que é constituída por um novo tipo de leitor híbrido que tem a ubiquidade como potência coadjuvante.

Uma das marcas desse movimento ubíquo é a interatividade, pois estamos diante de tecnologias de inteligência que alteram nossa forma de armazenar, manipular e dialogar, marcada por espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a disseminação do conhecimento, com a hipermobilidade.

E tudo isso se consolida num processo dinâmico, ativo que produz mudanças cognitivas e comportamentais. Isso que a autora chama de aprendizagem ubíqua, quando vivenciamos processos de mobilidade, com acesso livre à informação, em qualquer tempo e espaço.

Com isso, ampliando-se o contexto para aprender a qualquer hora e lugar, afinal “corpos e mentes têm acesso a redes informacionais através dos mais variados dispositivos móveis”. Isso coloca-nos à frente os desafios educacionais e por isso a necessidade de pensar nossas pedagogias para que sejam abertos, espontâneos, assistemáticos, até caóticos, mobilizado pela curiosidade contingente. (p.4321)

Essa leitura se torna essencial para fundamentar nossos trabalhos frente a um novo paradigma que nos desafia a abandonar a velha dicotomia epistemológica entre sujeito e objeto, para explorar as transmutações do humano face à sua mescla com esses novos seres sencientes que estão emergindo.

Essa obra além da euforia da temática coloca-nos em profunda reflexão sobre os valores, conhecimento, fazeres, o outro lado da moeda marca da autora, ao tratar um tema à frente do seu tempo, que em 2020 se torna imensamente pertinente nos dias de quarentena em que estamos isolados, embora conectados devido a pandemia do COVID19.

Torna-se fundante a leitura para que possamos compreender que não basta ter acesso, estar conectado por meio de um computador, *smartphone* é preciso criar uma abordagem para que a pessoa possa sentir-se implicada naquele novo espaço – saindo do seu espaço para desterritorializar-se, compartilhar, engajar-se no ciberespaço, colaborando e construindo juntos.

Mobilizações dessa natureza, eram impossíveis a 5000 anos, hoje temos as estruturas digitais de texto, som, áudio, vídeo, de forma híbrida, conectamos ideias para que os participantes sintam-se acolhidos. Tivemos vários exemplos formativos com o uso do *Hangout Meet*, *Zoom*, *Skype* e até a continuidade em e-fóruns em ambientes virtuais, numa constante busca do aprender.

Por isso, recomendamos a leitura da obra sob uma lente ecológica, como nos alerta Leonardo Boff (2014), para ampliar o significado das sociabilidades para reconhecer novas formas de aprender e ensinar.

DoCEntes ENTREVISTA



Professora Dra.
Vagna Brito de Lima

Resumo

A Revista DoCEntes traz, nesta edição, uma entrevista com Vagna Brito de Lima, Doutora em Educação (2017), pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), realizou Estágio Científico Avançado de Doutorado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) de 1º de setembro de 2015 a 31 de agosto de 2016, na Universidade do Minho em Portugal. Mestra em Educação (2012), pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Possui Especialização em Gestão Escolar (2006), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (2003), pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui Licenciatura Plena em História (1995), pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares-GEPPC/UFPB/CNPq, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba e Gestora da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (da SEDUC-CE) em Sobral, Ceará. É professora da Educação Básica na rede pública estadual do Ceará, com experiência no ensino superior

Abstract

In this issue, Revista DoCEntes brings an interview with Vagna Brito de Lima, PhD in Education (2017), from the Federal University of Paraíba (UFPB), held an Advanced PhD Scientific Internship by the Sandwich Doctorate Program Abroad (PDSE-CAPES) from September 1, 2015 to August 31, 2016, at the University of Minho in Portugal. Master in Education (2012), from the Federal University of Alagoas (UFAL). Specialized in School Management (2006), by the State University of Santa Catarina (UDESC) and in Methodology of Elementary and High School (2003), by the State University Vale do Acaraú (UVA). He has a Full Degree in History (1995), from the Vale do Acaraú State University (UVA). Currently, she is a member of the Study and Research Group on Curricular Policies - GEPPC / UFPB / CNPq, of the Education Center of the Federal University of Paraíba and Manager of the Coordination of Teacher Training and Distance Education (of SEDUC-CE) in Sobral, Ceará. She is a teacher of Basic Education in the state public network of Ceará, with experience in higher education

Docentes Entrevista – *Qual a política de formação de professores no estado do Ceará?*

Vagna Lima - Na Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC-CE), se materializam diferentes iniciativas de formação continuada para professores, direcionadas às dimensões e especificidades de cada área de atuação. Essas iniciativas são pautadas na política educacional em andamento. Na direção das concepções de educação integral, educação em tempo integral, educação técnica e profissional, protagonismo juvenil, formação docente, educação a distância, gestão escolar, diversidade na educação e, por fim, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Concepções essas que se mobilizam nas ações didáticas e pedagógicas do cotidiano da rede pública estadual de ensino.

Inicialmente o primeiro destaque consiste nas iniciativas concernentes à atuação nas políticas educativas em andamento no âmbito da referida secretaria. Nessa direção, cabe sublinhar a política educativa direcionada ao Ensino Fundamental, em regime de colaboração com os municípios, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em atuação desde o ano de 2007, com uma política de formação de professores, delineada e articulada com o uso de material didático estruturado.

Para o Ensino Médio, acentuam-se as vertentes necessárias à

implementação das políticas educativas, a saber, o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Competências Socioemocionais; Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); o Circuito de Gestão, por meio do Projeto Jovem de Futuro; o Protagonismo Estudantil em suas diversas nuances: fortalecimento dos Grêmios Escolares, o Enem Chego Junto Chego Bem - que mobiliza a logística de participação do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) desde a verificação da documentação pessoal, para inscrição, à realização de estudos intensivos, com aulas do Enem Mix, do Enem na Rede, do Concurso de Redação, do # FDS Curtindo Enem, ao apoio nos pontos de prova com distribuição de kit lanche nos dias de exame; temos ainda AoGosto do Aluno, a CNH Estudantil, o Programa Avance, bem como as escolas profissionais com educação básica e ensino técnico integrado; temos as escolas em tempo integral, cuja base diversificada do currículo contém as disciplinas eletivas com o intuito de flexibilizá-lo, a exemplo das disciplinas Aprendizagem Cooperativa, Educação Fiscal e Cidadania.

Na direção de atender o objetivo da SEDUC-CE (2020) de "Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional", o destaque é a criação do Centro de Educação a

Distância (CED) inaugurado no dia 12 de setembro de 2014, com o objetivo de oferecer cursos de formação aos professores, estudantes e comunidade. No dia 21 de dezembro de 2018, o CED passou por uma reestruturação organizacional, a qual está disposta na Lei nº 16.710, por meio do Decreto nº 32.959, de 13 de fevereiro de 2019, instituiu-se a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED).

Essa Coordenadoria está organizada em três células, a saber: Célula de Formação Docente e Ensino a Distância (CEDED); Célula de Produção de Material Didático (CEPED); e Célula de Recursos e Soluções Tecnológicas para Educação a Distância (CETED). Para articular as ações pedagógica da SEDUC-CE nos processos vinculados à aprendizagem, de forma a agregar currículo, avaliação e formação, a CODED/CED dispõe no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED) as certificações de alunos e professores da rede estadual de ensino pelo Sistema de Inscrição de Certificação da CODED/CED (SICCED) e as plataformas disponibilizadas como apoio didático a docentes e discentes como o Sistema Estatístico Educacional (SISEDU) e o #Enemnarede.

Ainda no sentido de valorizar os profissionais da educação, a SEDUC-CE tem disponibilizado oportunidades de participação em cursos Stricto Sensu com a mobilização de condições de

acesso a programas de pós-graduação, ao longo dos anos (turmas financiadas pela Seduc), garantindo o afastamento remunerado do docente para estudos.

De acordo com o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 20), a atuação da formação continuada se baseia na "valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e práticas específicas de tal profissão" e volta-se para o fortalecimento do ensino e aprendizagem. Tendo em vista atender a essa política de formação, o estado do Ceará atua em três dimensões - Currículo, Formação Continuada e Avaliação.

Docentes Entrevista – *Como ocorre o acompanhamento desse processo de formação?*

Vagna Lima – Ao compreender que uma educação equânime e de qualidade deve garantir indistintamente a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, conclui-se que para tal se faz imperativo a dimensão formativa dos docentes, bem como a sua valorização. Nessa direção, a SEDUC-CE tem um compromisso expresso com a equidade e qualidade da oferta educativa da rede pública de ensino. Portanto, verifica-se a preocupação com a formulação,

implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas direcionadas aos professores da rede como uma premissa necessária a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada aos estudantes.

O acompanhamento do processo de formação dos professores se dá de variadas formas, visto que as formações incluem as modalidades presencial, semipresencial e a distância. No contexto presencial, os cursos são frequentemente montados de modo a proporcionar o diálogo sobre os temas abordados e trabalhados em equipes, são utilizados formulários, bem como espaços dialógicos para os relatos de experiências e retorno aos formadores. Por exemplo, há cursos para professores das políticas educativas em andamento na Seduc, que recorrem a uma abordagem onde os professores vivenciam as aulas propostas, após a formação são encaminhados relatórios para às CREDE/SEFOR sobre o que foi discutido, incluindo dúvidas e sugestões, com vistas a replicação das formações em cadeia até chegar núcleo central do processo ensino e aprendizagem que é a sala de aula. O acompanhamento ocorre nas escolas por meio dos sujeitos responsáveis nas CREDE/SEFOR.

Em 2019 a CODED/CED entre minicursos presenciais e eventos destinados a formação realizou 132 no total. Na modalidade a distância por meio da Plataforma AVACED 7.037 cursos para

professores das diferentes unidades curriculares, 406 cursos para alunos, 709 formações com outras coordenadorias da Seduc, totalizando 8.152 certificações. Para além disso, realizou também oficinas de práticas laboratoriais por meio do LabCED (presencial e itinerante) e da plataforma Enem na Rede com 158 vídeoaulas, material estruturado com questões sobre cada aula e um espaço para tirar dúvidas, com quase 30 mil acessos em 2019.

Com relação aos cursos ofertados na Plataforma AVACED, a interação e o acompanhamento é no espaço virtual através de tutorias, assim cada tutor auxilia, participa e monitora atividades como fóruns de debates, atividades com postagens de evidências do trabalho pedagógico no contexto da escola, chats, seminários virtuais, dentre outros. Dessa forma, conseguimos obter evidências sobre o processo de formação nesse ambiente.

Ao longo das últimas décadas, a estrutura organizacional da SEDUC-CE passou por um importante processo de "descentralização/desconcentração" empreendido inicialmente entre os anos de 1995 a 2002, processo esse engendrado no âmbito da reforma administrativa do Estado. Nesse período, o governo do estado do Ceará reestruturou as antigas 14 Delegacias Regionais de Educação (DEREs), instâncias burocráticas e sem autonomia na comunidade educacional local.

Para substituir tais estruturas, criou através do Decreto 24.274, de 22 de novembro de 1996, os 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), distribuídos nas 20 microrregiões geográficas, e um centro específico na capital. Nomenclatura alterada no ano 2007 para Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), mantendo a mesma sigla.

Em 2007, a educação cearense, no que consiste a educação básica sob a gestão da SEDUC, passa por nova reestruturação. Nesse contexto, os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação passam a denominação de Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação permanecendo a sigla CREDE. Contudo, as mudanças se caracterizaram mais orgânicas que estruturais, cabe destacar a criação da Superintendência Escolar como instância de acompanhamento direto dos indicadores de eficiência, aprendizagem, frequência, abandono e demais aspectos referentes à rotina cotidiana da escola e do professor.

Vale ressaltar que as Coordenadorias Regionais e as Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) têm papel essencial no processo de acompanhamento e protagonismo na mobilização das ações formativas no contexto das escolas, possibilitando a relação dialógica entre pares, conforme as realidades específicas de cada unidade escolar e suas respectivas comunidades.

Docentes Entrevista – *Como se dá a oferta das demandas formativas?*

Vagna Lima – O papel dos educadores na educação escolar é, sem dúvida, extremamente relevante no que consiste a mediação dos múltiplos saberes, que envolvem as relações cotidianas na ação pedagógica alunos, professores e sociedade. Sobretudo, no atual contexto social permeado por intensas transformações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e ambientais.

Nesse sentido, compreendo a educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades como o espaço de preservação dos conhecimentos, saberes e valores. Também é o locus onde se criam possibilidades de refletir sobre os saberes constituídos com vistas a repensar as bases para transformações culturais, científicas e sociais, sem deixar de reconhecer que os conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

Diante desse cenário, compreendo que as demandas e ofertas formativas se apresentam para a SEDUC-CE inicialmente como condição necessária ao desenvolvimento das políticas educativas em atuação na rede pública de ensino, sejam construídas no contexto local ou emanadas das políticas educativas nacionais.

Na perspectiva conceitual e acadêmica, compreendo como uma demanda que se impõe permanentemente à prática, ou seja, a formação contínua e continuada que gere reflexão sobre a atuação docente, na direção de analisar as realidades.

Docentes Entrevista – *Quais as estratégias para ter capilaridade nessa formação do Estado do Ceará?*

Vagna Lima – A iniciativa formativa do Programa de Formação Continuada: Itinerários Formativos, tem como motivação substancial a mobilização da reflexão dos professores sobre suas práticas docentes seja no contexto da sala de aula, e ou nos ambientes de aprendizagens existentes na escola, como espaços de estudo e pesquisa, concebendo a pesquisa como um princípio pedagógico. Desse modo, propiciando entre pares a reflexão sobre a atuação cotidiana no contexto das políticas educativas, com vistas a repensar as práticas docentes em andamento.

Docentes Entrevista – *Quais as modalidades disponibilizadas pelo Estado na formação continuada?*

Vagna Lima – Como foi mencionado anteriormente, as modalidades ofertadas para a formação continuada do professor ocorrem no presencial, semipresencial e a distância mediante seu contexto de trabalho, durante o exercício docente, na sua atuação política, enfim, nas relações com os diferentes atores sociais do campo educativo.

A SEDUC-CE, por meio da CODED/CED, tem acrescido em sua agenda de formação continuada cursos diversos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, bem como a oferta de cursos de aperfeiçoamento complementar para os estudantes.

Em 2020, a SEDUC-CE apresentou a iniciativa de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, denominada Foco na Aprendizagem, pautada nas premissas da equidade, na direção de garantir oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes, da descentralização, na perspectiva da valorização do protagonismo das coordenadorias regionais, e da articulação curricular, com as diferentes dimensões que envolvem o fazer pedagógico (material estruturado, formação e avaliação).

A iniciativa consiste em reafirmar o foco do trabalho pedagógico no ensino e na aprendizagem dos estudantes, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, articulada ao uso de material estruturado e formação de professores. A referida iniciativa é fruto da parceria entre a SEDUC e universidades, no âmbito do Programa Cientista-chefe em Educação Básica, programa institucional mantido pela Fundação Cearense de Apoio Ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Este programa integra a Central de Dados do Governo do Estado do

Ceará e, como tal, avalia, acompanha e propõe políticas públicas em educação básica. Por conta disto, a partir da análise das evidências educacionais, pesquisadores das universidades e gestores da secretaria formularam o plano que passamos a apresentar, que articula currículo, formação, materiais estruturados e avaliação em um circuito integrado.

É essa a iniciativa foco, Foco na Aprendizagem! Sem deixar de mencionar as demais já citadas, o Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar (FACE), o Programa de Formação Continuada de Professores: Itinerários Formativos,

Docentes Entrevista – *Como surgiu a ideia do Itinerário Formativo?*

Vagna Lima – Em 2018, se constituiu um grupo de trabalho com professores e técnicos de diferentes coordenadorias da SEDUC-CE, debruçados sobre os resultados da série histórica do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), a partir desse trabalho foi desenvolvido na modalidade semipresencial uma versão piloto, o Programa de Formação Continuada de Professores: Itinerários Formativos, que contemplou docentes lotados nas unidades curriculares de Língua Portuguesa (LP), Matemática (MAT), inicialmente das escolas prioritárias, e, por adesão, todos os regentes dos ambientes de

apoio pedagógico como Laboratórios Educacionais de Informática (LEI), Laboratórios Educacionais de Ciências (LEC).

Na edição de 2019, a iniciativa de formação abrangeu, também, os professores lotados no Centro de Multimeios, compreendendo a importância destes profissionais no desenvolvimento de todos os trabalhos pedagógicos da escola.

A mobilização e acompanhamento efetivo dos atores envolvidos nesses percursos formativos conta com atuação dos tutores/técnicos das Coordenadorias Regionais e Superintendências (CREDE/SEFOR) responsáveis pelo acompanhamento individual de cada professor, com vistas ao aperfeiçoamento das práticas didáticas e metodológicas do ensino.

Considerando as duas ofertas realizadas nos anos de 2018 e 2019, e a nova oferta para LP e MAT da iniciativa Foco na Aprendizagem 2020, a oferta em andamento neste ano (2020) foi disponibilizada somente para os professores lotados nos ambientes escolares de aprendizagem (Centro de Multimeios, LEC e LEI) e um novo itinerário formativo para a área das Ciências Humanas.

Docentes Entrevista – *Como essa cadeia formativa estimula o professor pesquisador?*

Vagna Lima – Compreendo que o estímulo a pesquisa ocorre por meio dos cursos e seminários

voltados aos docentes, onde são criados espaços de debates e apresentações das suas experiências no contexto escolar. Experiências essas, que incluem pesquisas acadêmicas, relatos de trabalhos desenvolvidos na sua prática diária, trabalhos desenvolvidos por meio da sua própria formação, como é o caso do Programa de Formação Continuada: Itinerários Formativos, realizada pela SEDUC, onde foram certificados 882 professores, em 2018 e, em 2019, esse Programa de Formação Continuada: Itinerários Formativos teve 3.148 inscritos, desse total concluíram 2.095. E no ano de 2020, está em andamento com 3574 inscritos.

Vale ressaltar que a atividade final de cada itinerário, é a participação em um seminário com 10 horas-aula, essa culminância se constitui em um momento para a partilha das práticas desenvolvidas na sala de aula, a partir das experiências vivenciadas pelos professores, mobilizando os conteúdos trabalhados durante a formação. O seminário final da oferta de 2018 foi realizado no Centro de Educação a Distância (CED) localizado em Sobral, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2018. Os trabalhos finais dessa versão, depois de avaliados, foram selecionados para publicação na Revista Docentes em uma edição de 2019. <<https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes/issue/view/8>>, conforme as normas do seminário, e, em 2019, esses autores foram convidados

para apresentar suas produções na XIII Bienal Internacional do Livro do Ceará (16 a 25 de agosto).

Da versão de 2019, 1571 trabalhos foram selecionados para participar do Seminário DoCEntes realizado em 12 e 13 de dezembro do mesmo ano. Deste total, 107 foram apresentados no Seminário, sendo 82 comunicações orais e 25 pôsteres. E, agora nesta edição da revista temos a satisfação de publicar algumas dessas produções.

Para a oferta de 2020 em andamento, o seminário final está previsto para os dias 12 e 13 de agosto do corrente ano.

Com esta iniciativa de formação dos professores, a SEDUC-CE busca intensificar práticas didáticas e metodológicas, proporcionando uma aprendizagem dinâmica, significativa e equânime em diferentes espaços pedagógicos que a escola possui. E, sobretudo socializar as pesquisas e evidências reflexivas dos próprios professores sobre suas práticas docentes por meio de relatos de experiências e artigos científicos.