

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ**



**DoCEntes**

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

**Fortaleza - Ceará  
2017**



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

**Camilo Sobreira de Santana**  
Governador

**Maria Izolda Cela de Arruda Coelho**  
Vice-Governadora

**Antonio Idilvan de Lima Alencar**  
Secretário da Educação

**Márcia Oliveira Cavalcante Campos**  
Secretária Adjunta da Educação

**Rita de Cássia Tavares Colares**  
Secretária Executiva da Educação

**Julianna da Silva Sampaio**  
Assessoria de Comunicação - ASCOM

**Rogers Vasconcelos Mendes**  
Coordenador da CODEA/Gestão Pedagógica

**Iane Terceiro Nobre**  
Orientadora da Célula de Currículo e Formação

**Elane Maria Feijó Borges**  
Orientadora da Célula de Desenvolvimento do Currículo e da Aprendizagem

**Paulo Venício Braga de Paula**  
Centro de Documentação e Informações Educacionais

### **Editor Chefe**

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim

### **Conselho Editorial Científico**

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib - (UNIFOR)  
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto 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. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);  
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dra. Adeline Anelyse Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);  
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará).  
Prof. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Escola de Gestão Pública).  
Prof. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva - (Assessora Técnica - SEDUC)  
Prof. Dra. Betânia Maria Raquel Gomes - (Assessora Técnica - SEDUC)  
Prof. Dr. Cult. Rickardo Léo Ramos Gomes - Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP)  
Profa. Dra. Karine Pinheiro Souza - Coordenadoria Administrativa (COADM)

### **Comissão Técnica Científica**

Prof. Ms. Rogers Vasconcelos Mendes  
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

Prof. Ms. Jefrei Almeida Rocha  
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Educação Integral

Prof. Ms. Paulo Venício Braga de Paula  
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais

Profa. Ms. Paula de Carvalho Ferreira  
Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola/Gestão Pedagógica

### **Suporte Técnico**

Alain Rodrigues Moreira

**Produção Gráfica da Revista**  
ASCOM - Assessoria de Comunicação

**Projeto Gráfico**  
Gráfica Digital da SEDUC

**Diagramação e Arte-Final**  
Gráfica Digital da SEDUC

**Revisão Português**  
Profa. Ms. Cristina Márcia Maia de Oliveira  
Profa. Esp. Liduina Maria de Paula Medeiros  
Profa. Ms. Paula de Carvalho Ferreira

**Revisão Inglês**  
Profs. Ms. José Maurício Santos da Silva  
Profa. Esp. Roserlany Francelino Gomes

**Revisão Espanhol**  
Profs. Ms. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

**Normalização Bibliográfica**  
Elizabete de Oliveira da Silva

**Tiragem**  
4.500 exemplares

### Arte da Capa



**Nome:** Daniel de Alencar Mota  
**Professor:** Wagner Gomes Souza  
**Escola:** EEFM Raimundo Moacir Alencar Mota | Assaré-CE  
**Participante:** "Alunos que Inspiram 2017 na modalidade pintura"

Arte: O casal ao centro nos evoca o sentimento de testemunho da natureza frente às diversas possibilidades de construção de futuro para o qual, o casal, encaminha-se a presença de traços outonais nos remete a ideia de mudanças e transitoriedade.

O quadro denominado "Outono" é inspirado numa releitura dos traços de **Leonid Afremov**, de quadros coloridos e alegres, é detentor de uma técnica de pintura peculiar no uso de espátula para pintura com tinta a óleo.

ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923  
www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

# Sumário

Apresentação ..... **07**

## Artigos

A LEITURA E A ESCRITA NA SALA DE AULA: PRÁTICAS SOCIAIS **11**  
READING AND WRITING: SOCIAL PRACTICES  
LA LECTURA Y ESCRITA EN EL AULA DE CLASE: PRÁCTICAS SOCIALES  

---

Rosemary de Abreu Viana - EEFM João Matos

GRAMÁTICA: CONCEITOS, APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES **22**  
PARA O ENSINO DA LÍNGUA  
GRAMMAR: CONCEPTS, APPLICATIONS AND IMPLICATIONS  
FOR THE TEACHING OF THE LANGUAGE  
GRAMATICA: CONCEPTOS, APLICACIONES E  
IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA  

---

Wellington Gomes de Souza - EEFM Raimundo Moacir Alencar Mota  
Ivaneide Gonçalves de Brito - EEFM Raimundo Moacir Alencar Mota  
Oniveres Monteiro Castro

CINEMAÇÃO: REALIZAÇÃO DE ECOSISTEMAS  
EDUCOMUNICATIVOS PARA INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO **34**  
CINEACTION: EDUCOMUNICATIVE ECOSYSTEMS REALIZATION  
FOR INTERVENTION AND PARTICIPATION  
CINEMACIÓN: REALIZACIÓN DE ECOSISTEMAS  
EDUCOMUNICATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN E PARTICIPACIÓN

---

**Célio Alves Ribeiro** - EEM Padre Rodolfo Ferreira da Cunha  
**Francisco das Chagas da Conceição** - EEM Padre Rodolfo Ferreira da Cunha  
**Marcílio Rocha Ramos**

A ABORDAGEM DA ESTATÍSTICA NA REORGANIZAÇÃO **46**  
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO  
ESTADO DO CEARÁ  
THE APPROACH OF STATISTICS IN THE CURRICULAR  
REORGANIZATION OF HIGH SCHOOL IN PUBLIC SCHOOLS OF THE  
STATE OF CEARÁ  
EL ABORDAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LA REORGANIZACIÓN  
CURRICULAR DEL LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS  
ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DEL CEARÁ

---

**Taciana Araújo da Silva** - EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva

CONTOS DIGITAIS COMO PRÁTICA EDUCOMUNICATIVA **56**  
NO ENSINO DE LITERATURA  
SHORT STORY AS EDUCOMMUNICATIVE PRACTICE IN THE  
LITERATURE TEACHING  
CUENTOS DIGITALES COMO PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA EN LA  
ENSEÑANZA DE LITERATURA

---

**Ana Nunes Cunha** - EEM Padre Rodolfo Ferreira da Cunha  
**Cátia Luzia Oliveira da Silva**  
**Laerte Gonzaga Ferreira** - EEM Padre Rodolfo Ferreira da Cunha

# 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 e 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 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, o 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 a estimular todos os professores das escolas públicas estaduais a escreverem e publicarem 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, nesta 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 expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação 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 investigativos, e 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, estimulado, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica de qualidade 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 elencados, 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 apresenta-se como um meio audacioso 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 estadual do Ceará.

A 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.

## **O Protagonismo docente e a escrita de artigos e livros**

**O**s poetas populares sempre dizem, quando estão diante de uma situação que inspira seus versos: "vou aproveitar o mote". E começam a declamar. Não sou poeta, mas ontem, 18, ao vivenciar o lançamento da Revista DoCEntes, da Secretaria da Educação do Ceará, e de 5 obras escritas por professores desta rede, fiquei com a necessidade de escrever sobre o que esta ação tem a ver com o processo de fortalecimento das práticas docentes.

De imediato, relaciono três consequências deste tipo de política para os professores:

1) É uma forma de reconhecimento e valorização. Demonstramos que alguém tem valor inestimável para nós quando o ouvimos atentamente, olhamos no olho. Ao publicar artigos na revista e apoiar a escrita de livros, a mensagem é : o que os professores têm a dizer é muito importante e é preciso fazer chegar aos seus pares e a sociedade;

2) Os professores que se desafiam sistematizar suas reflexões, sua arte literária, desenvolvem uma aprendizagem profissional que reflete em maior confiança para o desenvolvimento da atividade docente. Ensinar baseado no que se escreve é uma condição a ser buscada por todos os educadores. Afinal de contas, professor é sujeito de seu tempo e precisa dar sua versão a respeito do que se propõe a ensinar;

3) Professores autores tendem a consolidar a prática pedagógica que educa os jovens para a autonomia intelectual. A educação pelo exemplo é a mais consistente pedagogia já desenvolvida em todos os tempos. Alunos orgulhosos de seus mestres geram uma motivação ímpar para continuar estudando com seriedade, pois o que se faz com o estudo está materializado nas obras de seus professores.

A autoria e o trabalho docente são intrínsecos. Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia, traz insistentemente a ideia de que “Ensinar exige pesquisa”. Traduzo esta indicação do mestre Freire relacionando-a ao exercício reflexivo que dá origem aos artigos científicos, às obras literárias.

Professores que se imbricam com seu objeto de pesquisa, para além da necessidade de concluir etapas acadêmicas, constroem uma rotina de autoformação que muito contribuirá com a sua ação docente na educação básica.

Nesta perspectiva, todos os professores são convidados a sistematizar suas reflexões, suas experiências, suas ideias para contos, poemas, romances e etc.

Torna-se cada vez mais evidente que o esforço em melhorar as condições de ensino passa pelo estímulo do protagonismo docente.

**Rogers Mendes**  
Coordenador da CODEA – Gestão Pedagógica

## Resumo

---

O trabalho em estudo buscou analisar a Leitura e a Escrita, entendida como um processo sociocognitivo, interdisciplinar, de prazer, interesse e interação. No âmbito educacional é relevante a necessidade de se trabalhar com textos significativos na sala de aula e estimular alunos e professores a utilizarem os gêneros textuais. Esta necessidade se deve à falta de interesse dos alunos em relação à leitura como um ato social, visando tornar os alunos sujeitos de sua própria história. Deste modo, procurou-se ao longo desta pesquisa analisar o processo da leitura e da escrita numa perspectiva social. O estudo aponta na direção de novas propostas sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, inferindo-se daí que tais propostas propiciem um novo olhar sobre o pedagógico praticado no âmbito das instituições escolares. Para tanto, o trabalho buscou na pesquisa bibliográfica fundamentação teórica para a concretização desta obra.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Ensino-aprendizagem. Interdisciplinar.

## Abstract

---

### READING AND WRITING: SOCIAL PRACTICES

Reading and Writing understood as an interdisciplinary social cognitive process of pleasure, interest and interaction was analyzed in this study. It was argued for a necessary school teaching practice review as well as new methodologies in teaching meaningful texts to stimulate students and teachers to use text genres. Due to students disinterest in reading as social act, it is relevant and significant to the learner world knowledge and his/her own opportunities construction for life. Thus, this research has sought to analyze reading and writing process in a social perspective along the text. The study points toward new proposals about teaching and learning of reading and writing. It has been inferred that these proposals must provide a new pedagogical view to be practiced in school institutions. Therefore, this study has attempted its theoretic base in a bibliography research to achieve its aims.

**Keywords:** Learning. Interdisciplinary. Reading. Teaching. Writing.

<sup>1</sup> Mestra em Ciências da Educação. Graduada em Letras Português pela UFC e Letras Espanhol pela UECE. Especialista em Gestão Escolar e em Língua Portuguesa

## Resumen

---

### LA LECTURA Y ESCRITA EN EL AULA DE CLASE: PRÁCTICAS SOCIALES

El trabajo en estudio buscó analizar la lectura y la escritura, entendida como un proceso sociocognitivo, interdisciplinar, del placer, interés e interacción. En el ámbito educacional es relevante la necesidad de se trabajar en el sala de aula y estimular alumnos y profesores a utilizaren los géneros textuales. Esta necesidad se debe a la falta de interés de los alumnos en relación a lectura como un acto social, visando tornar los alumnos sujetos de su propia historia. De este modo, se buscó al longo de esta pesquisa analizar el proceso de la lectura y la escritura en una perspectiva social. El estudio apunta en la dirección de nuevas propuestas sobre el ensino y aprendizaje de la lectura y escritura, se infiriendo así que tales propuestas propicien un nuevo mirar sobre el pedagógico practicado en el ámbito de las instituciones escolares. Para tanto, el trabajo se buscó en la pesquisa bibliográfica fundamentación teórica para la concretización de esta obra.

**Palabras-Clave:** Lectura. Escritura. Enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinario.

## 1. Introdução

---

O estímulo à leitura tem sido objeto de preocupação constante no cotidiano escolar, alvo de inúmeros programas governamentais. Envolvido diretamente no problema do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita está o professor. Assim, o professor tem um importante papel a desempenhar no desenvolvimento de seus alunos leitores.

O papel principal do professor é o de mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento. É tarefa não só do professor de Português, mas de todo e qualquer professor em sala de aula, empenhar-se em fazer com que os alunos compreendam a leitura como um processo interdisciplinar, prazeroso, interessante e interativo, onde aconteça a socialização dos saberes e a igual participação dos sujeitos aprendizes.

O que se pressupõe em relação à causa do fracasso escolar atualmente tem sido a falta de leitura dos alunos. Eles não aprendem porque não sabem ou não gostam de ler e, na maioria das vezes, a culpa é atribuída a eles próprios, às suas condições de vida ou ao professor.

O ato de ler vai muito além da decifração de palavras e frases. Constitui-se em um processo em que estão em jogo as intenções do autor e as expectativas do leitor. Para se realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto as informações explícitas como as implícitas.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre o que está dito no texto e o que não está dito, a partir de inferências que faz baseado no conhecimento de mundo. O conhecimento prévio contribui para a leitura e a compreensão do texto. É necessário, pois, que a leitura de sala de aula não seja dissociada da leitura que eles costumam fazer no dia a dia e deve estar ligada a um propósito comunicativo, ou seja, desempenhar uma função social.

A aprendizagem da leitura, portanto, é fundamental para a integração do indivíduo no seu contexto socioeconômico e cultural, abrindo novas perspectivas para o aluno, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade, uma vez que a leitura crítica desmascara valores e tem um potencial emancipador contra a alienação, pois o leitor crítico é um leitor e não um mero decifrador.

## 2. A função da Escola e o compromisso social do educador em relação ao ato de ler e escrever

A escola não é um espaço neutro, nem deve ser um espaço de exclusão, pelo contrário, deve ser um espaço de produção de conhecimento, exercício de cidadania, afirmação e produção de identidades. O objetivo do ensino nas escolas é que o aluno aprenda a construir significados e a agir socialmente, de modo autônomo.

A leitura e a escrita contribuem significativamente na formação do indivíduo, influenciando-o nas diversas formas de encarar a vida, portanto, cabe à escola organizar, criar e adequar em sua grade curricular propostas e estratégias efetivas de leituras favoráveis à formação de leitores competentes para atuarem no contexto da vida social.

Concordando com Ferreiro (1995), “As crianças que crescem em famílias onde há pessoas alfabetizadas e onde ler e escrever são atividades cotidianas, recebem esta informação através da participação em atos sociais onde a língua escrita cumpre funções precisas”. (p.20)

Nesse sentido, para Ferreiro, família e escola devem contribuir para facilitar esse processo, afinal, o uso da linguagem e o incentivo do ato de ler devem começar antes da criança frequentar o ambiente escolar. À escola cabe ensinar, ou seja, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos que são necessários para a vida em sociedade. É preciso que a escola traga para dentro de seus espaços o mundo real, do qual os alunos e professores fazem parte. A vida escolar possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando a integração dos jovens num contexto maior. Ferreiro corrobora:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formado cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 1995, p. 54).

Afinal, o que a sociedade espera da escola? Há certo consenso em relação à necessidade de se formarem cidadãos que participem ativamente da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira numa sociedade mais justa, com melhores condições de vida para todos. Isto requer conhecimentos e habilidades cognitivas que possibilita às pessoas situar-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande quantidade de informações existentes, conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

Todo desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais é embasado no pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão necessariamente relacionadas a determinados usos que fazemos da linguagem. Cada uma das inúmeras esferas em que vivemos e nas quais circulamos: cotidiana, profissional, escolar, política, etc., desenvolve usos próprios da linguagem na forma de gêneros discursivos.

Os professores têm recebido a proposta de ensino da língua portuguesa pela perspectiva de gêneros textuais muito receptivos, até mesmo aqueles que ainda não estão suficientemente formados para execução da proposta. Por isso, o principal

investimento deve ser a formação sistemática, a sedimentação de novas práticas de ensino. É necessário oferecer matérias de apoio, discutir a prática, analisar resultados para aprimorar o trabalho em sala de aula. Kleiman (1989), afirma que “O processo de ler é complexo” (KLEIMAN, 1989, p. 13). Em relação à leitura significativa, o ato de ler é realmente um ato complexo.

Por isso é necessário também trabalhar a situação da leitura e produção na escola sem torná-la artificial, uma vez que em alguns casos esses projetos ficam artificiais. Não o conteúdo, o discurso, o gênero, mas a situação de produção. É interessante que o professor possa buscar modelos naquele gênero, identificar as marcas que se mantêm e as que se modificam. As variações vão depender do escritor, do contexto e do perfil do leitor.

Sabe-se que a escrita não é um dom: é algo que se ensina e se aprende e que por trás de um bom texto há um longo processo de trabalho. Deve-se esclarecer aos alunos a situação de produção: quem escreve, com que intenção, para quem ler, e assim definir o gênero mais adequado para a escrita do texto.

### **3. Aspectos sociais e pedagógicos da leitura**

---

O gosto pela leitura é algo prazeroso, construído gradativamente. O prazer pela leitura é bem complexo, pois depende de vários fatores, escola, família, o contato com os livros e deixar o aluno escolher o que ele quer ler. Como afirma Teberosky “Já que a leitura e a escrita não são matérias exclusivas, convém que os pais e os avós participem do processo de letramento dos filhos e dos netos, ajudando-os na prática da leitura.” (2003, p. 19).

Segundo a autora citada todos precisam motivar a leitura, principalmente a família. A família pode fazer da sua casa um ambiente alfabetizador rico em materiais escritos (livros, revistas, jornais, etc.) e em interações dinâmicas que facilitem o ingresso dos filhos no mundo da leitura. A aprendizagem da leitura é um processo que vamos adquirindo pouco a pouco, e para que isso ocorra é importante que tenhamos contato com os diversos materiais escritos, pois esse convívio nos levará a compreender o objetivo da leitura na vida cotidiana, por este motivo os pais e os educadores têm uma função fundamental com vista a possibilitar que o aluno desenvolva as habilidades da leitura e se aperfeiçoe ao adentrar a realidade e pronunciar-se perante ela.

A leitura nos leva a “viajar”, conhecer novos horizontes, refletir sobre outras possibilidades de ação, explorar caminhos desconhecidos, remetemos para outros textos lidos e para os nossos próprios textos. A leitura se torna ainda mais sedutora quando há um professor que incentiva e trabalha os textos para expandir o universo do aluno através da leitura e de sua interpretação, imaginação e criatividade. Ao professor cabe instigar a curiosidade natural do educando e orientá-lo na descoberta e apropriação de um mundo pleno de possibilidades quanto à ampliação das suas capacidades intelectivas, criativas e críticas. Freire afirma que:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo procede à leitura da palavra. [...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das partes entre o texto e o contexto. (2003, p. 11).

A afirmação de Freire nos faz refletir sobre o verdadeiro letramento. Aquela leitura e escrita que se pratica socialmente para atender a um propósito comunicativo, que responde, pensa, constrói

interpretações de acordo com o texto e o contexto em que estão inseridas. Um texto pode ter várias significações dependendo da pessoa que o ler, da realidade em que está inserido, incluindo-se aí os sentimentos, sensibilidade leitora, assim como o local e o momento histórico em que o texto foi concebido. Como processo interdisciplinar, a leitura entrelaça-se com uma diversificada gama de textos e informações.

Todo desenvolvimento da leitura e da escrita, como práticas sociais, é embasado no pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão necessariamente relacionadas a determinados usos que se fazem da linguagem, afinal, ao ler e escrever tem-se objetivos que levam a fazer uso da linguagem escrita nas nossas diferentes práticas sociais. Segundo Bakhtin:

Se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo. (2009, p. 81)

Percebe-se que muitas vezes a escola está distante, não valoriza e até discrimina a realidade e a cultura do lugar. O cotidiano escolar fica aborrecido, provoca indisciplina, resistência e desistência. Os alunos embora estejam dentro da mesma sala, sentem-se literalmente excluídos. É possível aproximar os alunos de outros gêneros textuais e dessa forma, ampliar seus repertórios culturais. O repertório faz toda a diferença em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. .

A literatura é uma linguagem carregada de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que vivencia. É um elo entre o homem e o mundo, que nutre fantasias, desencadeia emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimentos. É

uma criação irreal que parece real, tornando-nos reflexivos e observadores de nós mesmos.

Por isso, a escola deveria, desde as séries iniciais, encarar a literatura como atividade produtiva no sentido mais amplo. Tudo aquilo que está nos livros de ficção, deve ser resgatado pela escola, uma vez que a literatura é um discurso dialógico que dialoga com o leitor, que lhe dá vida e lhe atribui significações. O professor muitas vezes subestima o aluno por considerá-lo incapaz de entender textos mais elaborados, mas motivando-o a fazer uso da leitura literária, com certeza agirá e reagirá sobre a realidade que vive de forma crítica e prazerosa.

Os textos didáticos e paradidáticos podem ocupar um papel na formação de leitores críticos e proporcionar ao leitor alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.

#### **4. A leitura social de mundo na sociedade contemporânea**

---

É preciso buscar os meios necessários para que os alunos sintam permanentemente o prazer em ler e a curiosidade natural em buscar o conhecimento e aprender, pois este processo é gradual e tem a capacidade de construir uma autonomia necessária para que os alunos se tornem verdadeiros leitores e escritores providos de senso crítico.

Para isso é necessário que haja um equilíbrio entre a subjetividade da leitura espontânea do mundo, em contraste com a necessidade formal e sistematizada da aquisição de uma linguagem escrita e falada que, por sua vez, servirá de

representação, complementando e amparando os significados dos fenômenos e conceitos existentes no contexto social.

Segundo Bakhtin (2000) "... a compreensão do indivíduo não se orienta para a identificação dos elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua qualidade contextual." (2000, p.92). Ler e interpretar textos não são atividades simples. Primeiro pelo fato de ser uma habilidade aprendida e não adquirida e também porque envolve uma série de problemas culturais, ideológicos, filosóficos e semânticos. Isto significa que a leitura de um texto em sala de aula pode gerar discussões por causa dos conhecimentos ideológicos dos alunos.

A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que os leitores criam sobre o que leem. Tais hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura, com os elementos visuais, as palavras, os operadores argumentativos na formação do discurso, as frases e todas as informações que ele pode trazer através do conhecimento de mundo. Resulta de forma efetiva, a atividade de predição, atividade que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. De acordo com o PCN:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois perante a troca de informações, há o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1997, p. 26-27).

Portanto, devem-se criar muitas oportunidades de falar, ouvir, escrever e ler diferentes tipos de textos, estabelecendo-se também, uma interação entre o professor e os alunos e entre autor-leitor, sendo os alunos ora autores, ora leitores, configurando-se assim uma prática pedagógica crítica e criativa.

Sendo assim, o conhecimento que se adquire com a leitura é muito importante tanto de uma maneira individual como coletiva, pois o leitor passa a ser crítico da realidade em que se vive. Portanto, a leitura e a escrita com foco nas práticas sociais do cotidiano são positivas, pois trazem benefícios ao indivíduo e à sociedade, e podem ser feitas pela forma de prazer e de lazer, ou para adquirir mais conhecimento e interação social.

## **5. Práticas sociais da leitura e da escrita no cotidiano escolar**

---

Entre os leitores, inclui-se prioritariamente o professor, porque a história pedagógica tem mostrado que este, quando leitor, influencia o outro, é modelo de leitura para seus alunos, cria condições para não confirmar adágios como: "aluno não gosta de ler", "meu aluno não sabe ler". Ao trazer para a escola as práticas sociais da leitura, é preciso que compreendam os saberes oriundos do próprio processo de formar leitores. Como afirma Tardif:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, os quais podemos supor que sejam também de natureza diferentes. (2004, p.36).

Nesse sentido, preleciona Tardif (2004), os professores podem contribuir bastante para motivar a leitura e a escrita na sala de aula nas mais diversas situações comunicativas. A leitura e a escrita como ato educativo é multidisciplinar por natureza e cabe à escola articular os processos educativos, para que professores e alunos possam viver no cotidiano escolar as mais diversificadas relações entre a liberdade de ler e a necessidade de

compartilhar textos, saberes e compreensões sobre o mundo através das áreas curriculares.

Urge organizar o trabalho da leitura e da escrita na escola e não perder o foco das práticas sociais, mas contribuir e confirmar de que não se deve desistir da crença que ler é fundamental para a consciência humana e é um importante agente de mudança e criticidade. Nesse sentido, afirma Silva, “A leitura crítica se levada a efeito, reflexivamente, levanta-se como um trabalho de combate à alienação (não racionalidade).” (1995, p. 22-23)

Dessa forma, para o autor citado, a leitura se caracteriza como sendo uma atividade de questionamento, conscientização e libertação sinalizando para o verdadeiro sentido de alfabetização e letramento. Na escola, a criança deve interagir firmemente com o caráter social da escrita e da leitura e escrever textos significativos.

O prazer de ler é um dos assuntos mais discutidos no campo educacional. A leitura é uma ação em que ativamente o leitor participa e constrói os significados, num universo linguístico de natureza polissêmica. A leitura é considerada então como uma atividade social e socializadora que tem seu início antes da escola e continua pela vida afora e está presente nas várias facetas da vida dos indivíduos.

A leitura e a escrita configuram-se como atividades sociais e socializadoras, circunscrita em práticas históricas que se fundam nas práticas concretas dos grupos sociais, conforme seus gostos, interesses, modos de vida e valores. Não se aprende a ler como se aprende a falar. O ensino da leitura e da escrita exige mediação qualificada. Nessa mediação, o sentido e a finalidade do ato de ler e escrever devem se estabelecer com clareza e precisão no contexto escolar. Aprender a ler é compreender o que um texto expõe, é alcançar o

sentido de um texto escrito.

Somente quando a leitura permite que o indivíduo elabore e reelabore um conhecimento crítico da própria sociedade em que está inserido, bem como de sua própria condição de existência, pode-se dizer que a leitura atingiu a sua dimensão política. Nesse sentido Kleiman (1989) propõe que “A complexa interação entre leitor e autor para apreender o significado do texto no ato da leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto.” (1989, p. 158). Na concepção interativa da autora, o leitor é ativo, busca não só o texto que está lendo, como também outros textos e sua experiência de vida. Apoiando-se nos seus conhecimentos prévios de mundo e assim consegue interpretar os textos.

A escola deve ter como uma de suas funções principais, a formação de alunos leitores e escritores, uma vez que a leitura e a escrita acompanham o indivíduo em muitas de suas situações e interações durante a vida. Os professores devem incentivar a ida dos alunos à biblioteca para escolherem os gêneros e as leituras de suas preferências.

Para Freire (1984) “A escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra”. (1984, p. 12). A escola esquece que o aluno já chega com seu repertório, seu senso comum, disposto a fazer diversas leituras. Freire chama essa leitura que o aluno sabe fazer ao chegar à escola de “leitura de mundo”. É inegável que a leitura seja uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser.

Quando a escola não ensina o aluno a ler, ela deixa de cumprir sua função principal, enquanto

instância de desenvolvimento de letramento, porque acaba formando autômatos, ao invés de indivíduos capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações de uso. Lopes conceitua que:

A leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta. (1996, p. 102).

O autor citado pontua que a escola também deve se responsabilizar em ensinar o aluno a forma adequada de usar a palavra uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Por isso, cabe ao professor, criar situações que estimulem o aluno a fim de transformar o educando em um sujeito crítico, ativo, valorativo, com flexibilidade de pensamento, com capacidade de polemizar com segurança.

As motivações de aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem. Porém, é preciso estar atento para que o ato de ler vá além da simples verbalização para conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto e atenda às suas necessidades individuais.

Nesse sentido tudo que é produzido linguisticamente é sujeito à reflexão em sala de aula. A diversidade de textos oferecidos ao aluno favorece a ampliação de sua competência na prática da leitura e da escrita. Na medida em que o aluno está em contato com os diversos tipos de produção escrita no seu dia a dia, está de certa forma, iniciando o seu processo de descoberta de

outro tipo de comunicação que é a escrita e apropriando-se dela faz uso social adequado da diversidade de situações em que é possível exercitar sua capacidade leitora e escrita.

Portanto, é preciso, antes de tudo conferir os meios necessários para que os alunos sintam permanentemente o prazer e a curiosidade naturais em buscar e aprender, pois este processo é gradual e tem a capacidade de construir uma autonomia necessária para que os alunos se tornem verdadeiros leitores e escritores providos de bom senso crítico.

## 6. Metodologia

---

O presente estudo fundamenta-se numa pesquisa bibliográfica. O objetivo do trabalho consiste em tecer reflexões capazes de aprofundar a compreensão das práticas sociais responsáveis pela melhoria da leitura e da escrita na sala de aula.

Dessa forma compartilha-se a visão de Ferreira(1995) que a leitura é uma forma de inserção no mundo e nas relações sociais, na qual o indivíduo faz parte. A escola como demais espaços formativos cumprem uma finalidade social de inserção do indivíduo na convivência social, em seus códigos e regras, a leitura e a escrita são meios para apropriação dessa realidade sócio cultural, a partir da mesma.

Kleiman (1989) e Bakhtin (2000) e Freire (2003) alerta nesse sentido, o ato de ler não é algo simples de pura normatividade, ao contrário é algo complexo que supera a simples aquisição da linguagem. Ler é algo significativo, pois revela os signos e atributos de uma cultura, construindo a identidade dos indivíduos, a medida que o forma

dentro de um complexo contexto ideológico e cultural.

Essa complexidade que envolve a apreensão da leitura por parte dos indivíduos indica a necessidade de práticas de aprendizagem que levem o aluno a se apropriar da linguagem enquanto um código que possibilite revelar a si e ao seu contexto social e na relação desse com o sujeito, numa dinâmica dialética.

Dessa forma utiliza-se nesse trabalho as idéias de Paulo Freire (2003) que entende que o verdadeiro letramento implica a percepção das partes entre o texto e o contexto. Retomando Bakhtin (2000) ele explícita que a leitura não é algo adquirida, inata e sim apreendida. Partindo dessa compreensão é que entende-se que a organização do trabalho docente no que tange a aprendizagem da leitura assim como afirma Tardiff (2004), deve ser uma ação plural, heterogênea da aprendizagem como um todo.

## **7. Considerações Finais**

---

Ao concluir este estudo sobre a leitura e a escrita, constatou-se que se vive em uma sociedade essencialmente letrada. Ao ler e escrever tem-se um objetivo que nos leva a fazer uso da linguagem escrita nas nossas práticas sociais. Sabe-se que o termo alfabetização é mais familiar do que o termo letramento, apesar de ambos se relacionarem, porém, são processos distintos e complementares.

Vive-se em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, numa sociedade centrada na cultura escrita. Ser alfabetizado é uma necessidade individual do indivíduo, além de ser uma condição indispensável de cidadania. Hoje, ser alfabetizado, ou seja, saber

ler e escrever, tem se mostrado como condição insuficiente às demandas sociais contemporâneas. Além de codificar e decodificar o sistema de escrita é preciso que se faça uso da leitura e da escrita no cotidiano e se aproprie da função social que reveste essas duas práticas.

A alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, envolve habilidades específicas. Ler e escrever são processos autônomos, mas complementares. Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que envolvem a decodificação de sílabas, palavras, textos e livros. Além disso, esse processo também envolve imagem corporal, aspectos neurológicos, autoestima e afetividade. Já o letramento vai mais além. Não é apenas quem sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita. Alguém que pensa, reflete, critica e constrói interpretações, que age e reage sobre a realidade para fazê-la sua.

Por isso, a prática da leitura e da escrita é muito importante para os indivíduos na perspectiva contemporânea da educação. A leitura e a escrita devem ser fortalecidas no espaço social, pois ler, interpretar e produzir textos são práticas sociais que devem ser ensinadas no contexto escolar.

A leitura deve ser proposta de maneira criativa e dinâmica, viva e atraente, pois tem como uma das principais funções informar para desenvolver. O estímulo para esta prática em toda sociedade ainda é incipiente, pois de certa forma tal estimulação sociocultural, apenas está presente no espaço da escola.

Esta, porém, não pode mais repetir fórmulas didáticas ultrapassadas para memorização mecânica de textos e trabalhar um texto desvinculado do contexto social do educando por se considerar que o aprendizado de agora deve ser moderno, dinâmico e revolucionário, que traduza numa palavra o sentimento e a necessidade de

libertação das pessoas.

O educador, também, não pode mais ser compreendido como o detentor do saber institucional sobre a leitura, ele é o facilitador, alguém que ajuda no processo, tem uma intervenção positiva e transformadora que ajuda o sujeito que está aprendendo no itinerário para a autolibertação. Nessa intervenção, o professor é um mediador, aprende com o aluno, e o estimula através do próprio exemplo, com práticas coerentes.

É necessário tentar solucionar o problema do desinteresse pela leitura, buscando demonstrar entusiasmo, conhecer suas características a fim de encaminhar à prática pedagógica. Selecionar textos potencialmente significativos para os alunos, incentivar o uso da biblioteca, que poderá desenvolver valores, uma vez que possui aparato cultural.

Ressaltar a necessidade de um ambiente que propicie a motivação da leitura é outro desafio, uma vez que os livros se escondem nas prateleiras das bibliotecas, sem nenhuma atração que desperte o desejo dos alunos. O professor nesse processo deve incentivar a leitura e tem de ser, antes de tudo, um leitor em permanente construção, pois somente um professor que é leitor e tem uma consciência do valor da leitura, consegue criar leitores proficientes

e ensiná-los a ler, interpretar e produzir textos.

Ainda percebe-se, porém, que os resultados deste estudo ratificam que a escola e alguns professores não utilizam a leitura como prática que desperta a consciência, a reflexão, a criatividade, a emoção, a compreensão e o desenvolvimento da realidade, mas sim, a prática da memorização e da reprodução como fonte de informação. Constatou-se que enquanto não ocorrer uma transformação geral e total da sociedade e da escola, a leitura crítica e produtiva também não acontecerá.

Compreendeu-se que a leitura existe como meio para adquirir conhecimentos, mas falta a motivação. Educadores trabalham o ato de ler, mas talvez, inconscientemente o façam de forma mecânica, levando o educando a considerar a leitura como uma atividade monótona e cansativa. Desta forma, a proposta recai sobre uma nova concepção de ensino e aprendizagem, não centrada nem no professor, nem no aluno, mas sim, numa nova relação em que o conhecimento se encontre socialmente contextualizado.

Desta forma, a proposta recai sobre uma nova concepção de ensino e aprendizagem, não centrada nem no professor, nem no aluno, mas sim, numa nova relação em que o conhecimento se encontre socialmente contextualizado.

## Referências Bibliográficas

---

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Maria Cristina. **Infância, leitura e escrita** – entrando numa escola de formação de professores. In: KRAMER et al (orgs.). Educação Infantil em Curso. – Rio de Janeiro: Ravel, 1993.

CARVALHO, Ana Maria de Sá de. **A biblioteca na escola**. Fortaleza: SESI/SENAI, 1984.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília. **Desenvolvimento da Alfabetização**: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta M. (Org.). *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JOLIBERT, Josette et. al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artemed, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

LOPES, Marta Teixeira. **Lendo e escrevendo Lobato**. Porto Alegre; Autentica: 1996.

MILTON, José de Almeida et al. **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Coleção na sala de aula).

NUNES, Terezinha et al. **Dificuldades na aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PELESSARI, Maria Aparecida. **A cidadania como valor ético que integra a individualidade**. IN: *A condição cidadã*. Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, 4: pg. 101, 1995.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Inter Livros de Minas Gerais, 1973.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, 73: pg. 213, 2004.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva**. Porto Alegre, Artes Médicas: 2003.

ZILBERMAN, Regina e Silva. **Leitura em crise na escola – as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, Novas perspectivas. 1991.

Wellington Gomes de Souza<sup>1</sup>  
Ivaneide Gonçalves de Brito<sup>2</sup>  
Oniveres Monteiro Castro<sup>3</sup>

## Resumo:

---

Durante muito tempo, o ensino de gramática foi pautado pelo caráter normativo da língua. Saber usar a língua, assim, consistia na ciência de falar e escrever corretamente, conforme diziam os especialistas. Todavia, os estudos sobre a língua propiciaram novos conceitos de gramática e uma nova visão acerca de seu ensino. Há certo conflito, ainda, sobre como ensiná-la e qual direcionamento pedagógico propor a esse processo. Ainda assim, é importante que entendamos a necessidade de sua abordagem na escola para a compreensão da língua enquanto um sistema de códigos linguísticos (em termos saussurianos) a ser assimilado. Dessa forma, é viável o pensamento sobre as implicações pedagógicas para o ensino da gramática de maneira includente e que considere as variantes linguísticas, recorrentes quando do uso da língua pelos falantes.

**Palavras-chave:** Gramática. Conceitos. Ensino.

## Abstract

---

### GRAMMAR: CONCEPT, APPLICATIONS AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING OF THE LANGUAGE

Teaching grammar was guided by a normative language view for a long time. Learning to use the language, thus, consisted in a science of speaking and writing correctly, as said by experts. However, studies about language produced new grammar concepts, besides a new vision about its teaching. There is also a certain conflict on how to teach it, and which pedagogical direction must be proposed to this process. Even so, it is important to understand the necessity of its approach in school as linguistics codes system to be assimilated (in accordance with Saussure ideas). Thus, it is feasible thinking about pedagogical implications to an inclusive grammar teaching form, which considers linguistic variants, recurrent when the language is used by speakers.

**Keywords:** Grammar. Concepts. Teaching.

<sup>1</sup>. Aluno do mestrado profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campinha Grande – UFCG – Campus Cajazeiras. E-mail: wellington83souza@gmail.com.

<sup>2</sup>. Aluna do mestrado profissional em Letras – Profletras – da Universidade Federal de Campinha Grande – UFCG – Campus Cajazeiras. E-mail: ivaneidegbrito@hotmail.com.

<sup>3</sup>. Professor Doutor da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: profletras.cajazeiras@gmail.com.

## Resumen

---

### GRAMÁTICA: CONCEPTOS, APLICACIONES E IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Durante um largo tiempo, la enseñanza de la gramática se guió por el carácter normativo de la lengua. Aprender usar el idioma, así, constaba en la ciencia de hablar y escribir correctamente, como decían los especialistas. No obstante, los estudios sobre el lenguaje producidos nuevos conceptos de la gramática y una nueva visión acerca de su enseñanza. Hay algunos conflictos sobre cómo enseñar y cual dirección proponer este proceso pedagógico. Aún así, es importante comprender la necesidad de su enfoque en la escuela para la comprensión del lenguaje como uno sistema de códigos lingüísticos (en términos saussurianos) a ser asimilado. De esta manera, es posible pensar acerca de las implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la gramática de manera inclusiva y considerar las variantes lingüísticas, recurrentes cuando el uso de la lengua por los hablantes.

**Palabras-Clave:** Gramática. Conceptos. Enseñanza.

## 1. Introdução

---

A abordagem feita sobre gramática apresenta imprecisões diversas, além de equívocos pautados nas indefinições acerca da consistência de seu ensino na escola. Isso ocorre devido aos variados conceitos sobre ela e, conseqüentemente, à tentativa de negação de seu conceito primordial, pautado no caráter normativo, cujo teor está relacionado às regras que devem ser respeitadas no uso da língua.

Com os avanços dos estudos lingüísticos, que englobam também os estudos gramaticais, sabemos que há várias outras possibilidades de conceituação da gramática da língua, de acordo com uma miscelânea de fatores que contribuem para o apoderar-se dos falantes em relação ao conteúdo gramatical, que não deve ser baseado apenas no aspecto normativo ou no aspecto descritivo, mas que também não o despreza, pois os falantes devem adquirir conhecimentos acerca do sistema da língua que eles falam e escrevem.

Esse entrave conceitual reflete-se nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de gramática. Da abordagem unívoca da gramática, passou ao

pensamento radical de que ela deveria ser abolida da sala de aula em prol de um ensino de língua que fosse voltado para o texto, na exploração da leitura e da escrita dos alunos, bem como na aquisição de habilidades inerentes a essas duas vertentes.

Contudo, os aspectos gramaticais são de suma importância para o entendimento do texto. Não há texto sem gramática. Embora saibamos que apenas o conhecimento do conteúdo gramatical não seja suficiente para a produção textual, nem para a aquisição de determinadas habilidades de leitura, a gramática tem seu lugar dentro do ensino de língua portuguesa.

O que deve mudar, certamente, é a abordagem acerca de sua matéria em sala de aula, e fazer-se perceptível a sua aplicabilidade em situações comunicativas, indo além das prescrições normativas que a tradição escolar perpetuou durante muito tempo e explorando terrenos mais férteis como os da análise lingüística.

Assim, é necessário repensar a importância do ensino de gramática na escola, olhando-a sobre um prisma diferente que possibilite a observância da funcionalidade da gramática para o uso efetivo da língua, sem que nos centremos em conceituações

formais de classes de palavras, por exemplo, desprovidas de sentido para os discentes e permeadas de armadilhas.

Nesse sentido, através da observação de práticas metodológicas com foco no ensino da gramática, percebemos que, na maioria das vezes, ela é abordada de modo descontextualizado, sem relação direta com o texto, tampouco refletindo sobre a vivência escolar do aluno. Além disso, é consenso entre os discentes que o estudo da gramática em sala de aula restringe-se àquele espaço, sem aplicabilidade na sua vida fora da escola. Por essa razão, estudar gramática torna-se desinteressante na visão do aluno e, conseqüentemente, temos um ensino gramatical desvirtuado.

Ao longo desse texto, poderemos observar que os diferentes conceitos acerca da gramática giram em torno de seu ensino normativo, pautado na perpetuação de regras que regem a língua padrão. Mesmo que se concebam definições que vislumbrem uma perspectiva diferenciada no tocante ao trabalho com a gramática em sala de aula, as práticas centram-se na análise de situações gramaticais que não condizem com o uso pragmático da língua.

Diante disso, propomo-nos traçar uma atividade que direcione o ensino de gramática para um viés reflexivo, de caráter pedagógico, que se utilizando dos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, possa vincular-se aos gêneros textuais comuns no cotidiano da maioria dos discentes.

## **2. Metodologia**

---

A abordagem sobre a qual pretendemos discorrer tem como nuance a reflexão acerca da prática do

ensino de gramática em sala de aula, bem como a observação de possibilidades de aplicação do conteúdo em questão em situações práticas.

Assim, planejamos uma estratégia didática para trabalhar com alunos de nono ano do ensino fundamental, com o intuito de demonstrar, mediante a exploração do gênero textual artigo de opinião, a funcionalidade dos elementos gramaticais para o encadeamento das ideias e defesa de um ponto de vista. Portanto, o trabalho em questão teria caráter exploratório, pautado nos problemas inerentes à absorção do conteúdo gramatical. No tocante ao procedimento metodológico, há a adoção da pesquisa bibliográfica, a fim de ancorar o discurso acerca da abordagem gramatical promovida na escola e o conceito que se tem sobre gramática.

Com isso, fomentaremos o pensamento sobre a importância das implicações pedagógicas que considerem as várias possibilidades de uso da língua, mesmo não obedecendo à norma linguística vislumbrada por gramáticos, mas que expressam a essência da língua em sua manifestação social.

Em suma, trataremos dos conceitos acerca do que é gramática, bem como promover uma reflexão sobre a aplicação desse conceito no direcionamento didático dado ao ensino de língua no cotidiano escolar. Em outra seção dessa abordagem, trataremos da importância que se dá à gramática na sala de aula, apontando para questões que pautam o seu ensino. Por fim, discorreremos sobre implicações pedagógicas que possam contribuir para um ensino de gramática que seja incluyente, apresentando proposta de atividade nessa perspectiva.

### 3. O(s) conceito(s) de gramática

Desde a Antiguidade Clássica, quando surgiu a Gramática Tradicional, a busca pela definição de um conceito gramatical foi feita enveredando vários caminhos. Embora se buscasse uma gramática descritiva, cujo teor pairasse no estudo do comportamento linguístico dos falantes em um dado momento, na análise estrutural e funcional da língua, havia sempre o direcionamento para a definição centrada no preceito normativo da “arte de falar e escrever corretamente”.

Camara Júnior (2007) nos fornece esses apontamentos e diz também que a concepção do plano de estudo inerente à gramática esteve ancorada, durante muito tempo, em outras áreas de conhecimento. Isso se deveu pelo fato de não haver um objeto de estudo definido que pudesse tornar autônomas as abordagens sobre a língua. Até a linguística saussuriana, foi comum a influência de ciências como a Lógica, a Filosofia e a Psicologia nos estudos linguísticos.

Saussure (1916) aponta para três fases sucessivas na história dos estudos linguísticos para chegarmos à definição de seu verdadeiro objeto. A fase da Gramática, pautada pela lógica; depois dela, a fase filológica, cujo objetivo era comentar textos, e se ocupar de aspectos da história literária; e, por fim, a fase da “Gramática comparada”, que surgiu com a descoberta da possibilidade de comparação entre as línguas.

Ao longo de todo esse percurso, um conceito que predominou acerca da gramática foi o normativo. Entretanto, outros conceitos foram possibilitados com o advento da linguística moderna e suas ramificações, como o da gramática descritiva e pedagógica, sem necessariamente estarem vinculados ao modelo retórico greco-latino,

tampouco excluir as ideias prescritivas da gramática normativa.

Assim, dentre os vários conceitos de gramática, podemos citar a priori o da gramática de caráter normativo, inerente ao que Franchi (2006) chama de sistema de normas que são construídas com base no uso consagrado da língua o qual é estabelecido por especialistas. O autor diz também que esse conceito é carregado de preconceitos de diversas naturezas como elitistas, acadêmicos e de classes.

Para Lima (2012), essa gramática normativa é fruto do espelhamento num ideal de perfeição consagrado pelo uso idiomático da língua. A finalidade seria, então, sistematizar as normas que representariam o ideal de expressão correta em determinada época.

O sentido da gramática normativa está relacionado à busca de um padrão linguístico que deve ser obedecido pelos falantes da língua para, como Travaglia (2009) diz, não ocasionar a degeneração da língua pátria. Por isso tudo “o que foge a esse padrão é “errado” (agramatical, ou melhor dizendo, não gramatical) e o que atende a esses padrões é “certo” (gramatical)” (2009, p. 24-25).

Mesmo reconhecendo o valor relacionado à norma para o que Franchi (2006) chama de saber gramatical, outros aspectos são marginalizados quando se valoriza apenas o uso consagrado da língua, ainda que se entenda a existência das variantes linguísticas e de uso coloquial dessa língua por seus falantes. A busca desse padrão citado por Travaglia (op. cit.) ocasiona a exclusão de outras situações comunicativas, recorrentes no uso da língua no cotidiano dos falantes.

Dessa forma, faz-se necessário a abordagem gramatical sob outras óticas. Assim, outra visão conceitual acerca da gramática está relacionada ao

seu aspecto descritivo. Num estágio diferente do conceito normativo, o caráter descritivo da gramática diz respeito a “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical.” (FRANCHI, op. cit, p. 22).

Apesar do vulto funcional da gramática descritiva, esta presta-se ao serviço da norma, e também é comum na prática escolar cujo direcionamento metodológico está voltado para a fixação das regras gramaticais, mediante o desenvolvimento de uma gramática descritiva que está fora de um contexto de uso. Podemos dizer isso porque essa gramática é feita com base num modelo teórico e tem como função aferir a gramaticalidade da língua (Cf. Travaglia, 2009).

Esse simplismo da gramática descritiva, que funciona como ferramenta da norma, deve-se à variabilidade da língua, conforme nos aponta Camara Júnior (2007). Segundo ele, há vários aspectos inerentes ao uso da língua com os quais nem a gramática descritiva, tampouco a normativa conseguem lidar apenas pela força de suas regras ou descrição de seus usos.

Nesse sentido, voltemos a Franchi (2006) que traz uma nova perspectiva que não renega os conceitos já citados, mas trata da importância de considerar outros fatores relativos à linguagem. Assim, o autor diz que a “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (p. 25).

Corroborando com as ideias de Franchi (op. cit.), temos em Travaglia (op.cit) a ideia de gramática

internalizada, como uma concepção de gramática que não depende de escolarização como as duas citadas aqui. Nesse sentido, ela seria “o conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 28).

Dessa forma, devemos considerar que o conceito de gramática internalizada apresenta uma distinção importante para o ensino gramatical, visto que propõe a mudança de visão em relação ao “erro linguístico”, considerado com inadequação. Do mesmo modo, anda mais próximo ao que Travaglia (op. cit.) chama de ensino produtivo, que visa aumentar os recursos linguísticos dos alunos e não desprezar àqueles adquiridos fora da escola.

## **4. O lugar da gramática na sala de aula**

---

Há muitos equívocos acerca da abordagem gramatical em sala de aula. A diversidade de opiniões sobre o assunto caminha no terreno da exclusão total da gramática (entenda-se a normativa), principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que há a ideia de que os discentes desta etapa de ensino não absorvem o conteúdo gramatical trabalhado no chão da sala de aula. Há também o pensamento direcionado para a gramática reflexiva que, por extensão, encaminha-se para o que se chama de gramática de texto que, muitas vezes, não passa de mero pretexto para o ensino prescritivo das normas gramaticais.

Esses dois aspectos, um tanto quanto polarizados, contemplam um radicalismo no ensino de gramática que torna imprecisa a sua abordagem. Deve-se ressaltar, assim, a necessidade de um patamar de equilíbrio em relação ao invólucro de elementos que circundam o ensino gramatical.

Sabemos que o caráter normativo da língua deve ser conhecido pelos seus falantes, embora eles possuam outras possibilidades de organização linguística que são diversas daquilo que prega a norma. Da mesma forma, o vislumbre de uma gramática de texto, concebida a partir da reflexão de uso em uma dada situação comunicativa é de bastante relevância.

Todo falante tem suas noções gramaticais, que estão relacionadas a aspectos já citados aqui, conforme Franchi (2006), e que isso não deve ser renegado, desprezado ou marginalizado pela escola. Contudo, o sistema gramatical, composto por regras e pelo uso consagrado da língua, deve ser oportunizado pelas instituições escolares. Mesmo entendendo a importância de outras perspectivas para o estudo e análise linguística, estas não anulam o enfoque normativo da gramática, ainda que muitos o condenem.

O caráter essencial do ensino normativo da gramática está centrado na necessidade de os falantes dominarem a norma e incrementarem a sua gramática. A complexidade gramatical requer a absorção de seus preceitos e, além disso, as suas possibilidades de uso, de forma que os falantes/escritores/alunos de língua portuguesa adquiram as competências comunicativas para atuarem linguisticamente de maneira adequada, seja por meio de textos orais ou escritos.

É necessário ressaltar também que a gramática a ser trabalhada em sala de aula deve contemplar as necessidades de produção de texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2001) apontam para a ideia de utilidade dos aspectos gramaticais, haja vista o conhecimento desses aspectos proporcionar ao escritor o monitoramento da própria escrita, assegurando adequação, coerência, coesão além de correção.

Entretanto, o ensino de gramática da escola ainda é voltado apenas para os aspectos descritivo e normativo. Vários fatores concorrem para isso, como é o caso da formação docente inadequada para tal abordagem em sala de aula e, unido a isso, uma abordagem gramatical em livros didáticos sob a égide do conceito normativo da língua.

No tocante à formação docente, há conflitos de naturezas diversas inerentes ao que se estuda nas universidades e ao que se propõe para o currículo da Educação Básica, pois a teoria assimilada nos bancos das academias, nas graduações, não corresponde, muitas vezes, com a realidade encontrada nas escolas. Com isso, o que se faz em relação ao estudo de gramática é promover a repetição daquilo que se aprendeu (ou imagina-se que se aprendeu) sobre gramática em seu aspecto normativo, mecânico que, como sabemos, não condiz com a demanda linguística que temos hoje.

Dessa forma, devemos entender que há a necessidade de um direcionamento diferenciado daquilo que se prega como verdade absoluta em relação ao ensino de gramática. De acordo com os PCN, é importante entender as reais capacidades dos alunos em cada momento do processo de ensino aprendizagem, visto que “não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo” (BRASIL, 2001, p. 90).

Considerando a complexidade do trabalho com língua, também entendemos que não há condições adequadas para uma abordagem linguística que pare apenas no livro didático, principalmente em relação à gramática. Ainda que seja um suporte considerável para o trabalho do professor, o livro sempre apresenta lacunas acerca do ensino gramatical.

É comum a presença de frases descontextualizadas

para análise gramatical ou exercícios com frases extraídas de texto, mas com o único objetivo de observar a função sintática das palavras. Mesmo com a guinada que se deu em relação aos estudos sobre a língua e o surgimento de várias possibilidades para a abordagem desse assunto, o “ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101). Faz-se necessário, portanto, outros referenciais que embasem o trabalho desenvolvido sobre gramática na escola.

## 5. Implicações pedagógicas para o ensino de gramática

---

Diante dos aspectos abordados em sala de aula sobre o ensino de gramática, há, ao menos, dois pontos nevrálgicos a serem discutidos para que se amplie a visão pedagógica para além do ensino normativo da língua que, como sabemos, é feito de maneira excludente e preconceituosa. Dessa forma, é importante nos voltarmos para os aspectos de análise linguística e para o caráter pragmático da língua para que o ensino de gramática seja, de fato, produtivo em sala de aula.

Ao falar do caráter pragmático da língua, devemos considerar que, para o ensino gramatical ser incluyente, devemos levar em conta as variações das regras de uso da língua, bem como as variações da norma linguística, pois há várias transgressões promovidas pelas diversas situações comunicativas protagonizadas por falantes que fazem o uso real da língua. Em outras palavras, precisamos observar o caráter prescritivo da gramática da língua.

Dessa forma, é necessário entender as atividades de linguagem como um processo de interação verbal que vai muito além do plano gramatical. Assim, é preciso que se promovam atividades que possam desenvolver a competência comunicativa dos alunos em situações discursivas diversas.

Nesse sentido, atividades de produção e compreensão de textos são de suma importância para que os alunos percebam a funcionalidade dos aspectos gramaticais a partir de situações de uso, compreendendo também que há um leque de possibilidades para a efetivação das normas linguísticas e as suas adequações em determinados contextos.

Nessa perspectiva inclusiva do ensino gramatical, é importante ressaltar, ainda, a necessidade de transformação do pensamento acerca da utilidade da abordagem gramatical em sala de aula. Neves (1990) apud Travaglia (2009) apresenta uma pesquisa que aponta o pensamento do professor em relação ao ensino de gramática, voltado ainda para a concepção de que se aprende gramática para “falar e escrever melhor”, sendo que este ensino está desligado de qualquer utilidade prática, resumindo-se ao sucesso em sala de aula nos exercícios propostos.

Antunes (2007) nos apresenta uma série de implicações para o ensino de língua que ampliam a visão acerca da abordagem gramatical que fazemos em sala de aula. Nessa perspectiva, a autora traz algumas ideias para esta tarefa que pode fazer-se de maneira incluyente, considerando os variados aspectos relacionados ao trabalho com a língua e, conseqüentemente, com a gramática.

Nesse sentido, Antunes (op. cit.) diz que há uma complexidade de fatores que devem ser considerados para o ensino de gramática, a saber: exploração das variedades lexicais; ciência da

relação entre sequências textuais e elementos gramaticais, pois eles variam de acordo com a tipologia textual adotada; adequação de gênero textual e modalidade de expressão (oral ou escrita); reconhecimento dos propósitos comunicativos da atividade verbal; entre outros aspectos que comprovam que apenas o ensino da nomenclatura gramatical não é suficiente para a plenitude do ensino da língua.

Por isso, é importante que o ensino de gramática esteja voltado para a percepção de que a gramática é apenas uma parte da língua e que, “sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos.” (ANTUNES, 2007, p. 51-52, grifo da autora).

Travaglia (2009) propõe

[...] que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da sequência linguística um texto que é exatamente a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de sentido para o texto como um todo (p. 110).

Como se percebe, há vários aspectos a serem considerados a respeito do ensino de gramática. Centrarmos a abordagem gramatical apenas no ensino de regras consiste na perpetuação do preconceito linguístico e exclusão dos falantes que não dominam a linguagem formal.

Portanto, uma proposta de ensino de gramática que seja incluyente deve considerar a completude dos aspectos relacionados ao uso da língua, com suas regras e variações. Não se pode dar ênfase às regras gramaticais em detrimento ao uso da gramática dos falantes da língua. Devemos entender que essas regras são um componente da língua que, unido a outros, pode tornar pleno o domínio da língua.

## 6. Uma proposta para o ensino de gramática

---

O ensino contextualizado de gramática deve considerar o contexto social de inserção do aluno e, a partir dele, elaborar atividades didáticas que possam refletir diretamente na vivência desse aluno. Nessa perspectiva, o estudo gramatical precisaria estar vinculado a um texto, estruturado em um gênero que fosse útil ao aluno não apenas no ambiente escolar, mas principalmente fora dele.

Essa perspectiva de trabalho com a gramática pode ser relacionada com as ideias de letramento, postuladas principalmente por Street (2014). Ora, quando pensamos sobre o ensino de gramática, seguindo um viés normativo, estamos de certa forma, tratando de situações de aprendizagem inerentes ao que o autor inglês chama de letramento autônomo, pois há a ideia de que o aluno angaria sucesso pelo simples fato de ter domínio sobre a tecnologia da escrita, algo que pode ser conquistado mediante a aquisição de conceitos gramaticais, por exemplo, através do que se chama de letramento escolarizado.

Contudo, há outras possibilidades de uso da língua que não renegam o entendimento acerca das normas gramaticais, mas que vão além dele. Por isso, quando se busca trabalhar os aspectos gramaticais sob a égide de outros aspectos relativos à língua, estamos abrindo terreno para o que é chamado de letramento ideológico.

Com isso, podemos nos valer dos estudos relativos a esse letramento ideológico, que aponta para a necessidade de se abordar questões inerentes à língua muito mais complexas do que aquilo proposto pela mera reprodução de regras gramaticais. Nesse sentido, é importante levar em consideração que, na escola,

[...] a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência 'metalinguística' em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente sociais. [...]” (STREET, 2014, p. 144)

Ainda levando em consideração o caráter contextual que deve ser inserido ao ensino de gramática, é pertinente ressaltar os preceitos inerentes à Linguística Textual. De acordo com Marcuschi (2012), progride-se, a partir dessa nova vertente de estudos linguísticos, no sentido de não se considerar a frase como a instituição-mor do estudo da língua, mas observando outras perspectivas de análise, envolvendo tanto aspectos cotextuais – como os gramaticais – como contextuais, ambos responsáveis pela estrutura do texto.

Assim, construímos um plano de aula que contemple esse aspecto e que, à medida que o aluno fizer reflexões sobre o texto, também estará explorando questões gramaticais pertinentes ao gênero e à situação de aplicação da atividade. Nesse contexto, os PCN (2001) apontam determinados gêneros que são fundamentais à efetiva participação social do aluno, categorizando-os em literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Os literários constituem-se de crônica, conto e poema; os de imprensa, notícia, artigo, carta do leitor e entrevista; e os de divulgação científica, o relatório de experiências, e esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.

A proposta de atividade destina-se ao nono ano do ensino fundamental e foi construída a partir do gênero artigo de opinião. Além de trabalhar a estrutura do gênero, os alunos poderão

desenvolver a habilidade de argumentação, o que é imprescindível para o convívio social. No aspecto gramatical, deve ser abordado o emprego das conjunções e locuções conjuntivas que funcionarão como articuladores textuais.

## 6.1 O PLANO DE AULA

### CONTEÚDO:

O uso das conjunções e locuções conjuntivas como mecanismo de coesão textual no artigo de opinião.

### OBJETIVO(S):

- Conhecer o gênero artigo de opinião;
- Saber que a argumentação é um instrumento de defesa do ponto de vista, a fim de convencer o leitor/ouvinte de sua opinião ou fazê-lo discordar de uma opinião contrária;
- Compreender a importância do argumentar em diferentes contextos sociais;
- Entender que as conjunções e locuções conjuntivas podem ser usadas como articuladores textuais, facilitando a progressão temática;

### DURAÇÃO:

06 horas/aulas de 50 minutos cada.

### METODOLOGIA:

**1ª E 2ª AULAS:** Apresentar à turma o artigo de opinião.

Leitura do artigo de opinião “A pedra que não canta mais”, de Lara Maria Fonseca da Silva.

### A pedra que não canta mais

Lara Maria Fonseca da Silva <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Aluna da E.R.E.M Alberto Augusto de Moraes Pradines, na Ilha de Itamaracá-PE, em 2014. Orientada pela professora Tatiana Cipriano de Oliveira. Texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, edição 2014. Tema: O lugar onde vivo. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em 20 out. 2016.

O pai de “Chicó” e “João Grilo”, o nordestino “cabra da peste”, Ariano Suassuna, sempre fez questão de alertar nosso povo para se orgulhar, preservar e propagar a riqueza da cultura popular brasileira. Porém, no lugar onde vivo, a cultura parece sucumbir ao descaso e ao abandono.

Itamaracá é uma pequena e encantadora ilha do litoral norte de Pernambuco. Os índios a chamaram de “pedra que canta” devido ao som produzido pelo encontro das águas do mar com as pedras. Foi a menina dos olhos do saudoso cantor Reginaldo Rossi e é o reino da pedra preciosa que canta ciranda, a rainha Lia. Embora sejam parte da cultura da ilha, Lia e as rodas de ciranda têm sido cada vez mais raras em festas da cidade. Esse fato tem gerado muitas divergências de opinião entre os nativos do lugar.

Os mais antigos não se cansam de contar histórias sobre os anos de ouro da ciranda e seus festivais que atraíam multidões para a praia de Itamaracá.

Segundo dona Maria, representante do grupo da terceira idade, a cultura de Lia faz parte do tesouro da ilha e não pode ser esquecida. Ela ainda conta que, nas raras apresentações da cirandeira, sempre faz questão de colocar sua saia rodada e se entregar ao balanço e ao ritmo que a acompanha desde que nasceu.

Já a maioria da população jovem posiciona-se contra a presença da ciranda nas festas da cidade. O estudante Higor Silva argumenta que ritmos como o rock, o brega e o funk não dão espaço para que a dança cultivada por seus pais e avós conquiste sua geração. Para ele, a globalização e o avanço tecnológico abriram um leque de possibilidades para que outras preferências musicais despontassem. Com isso, o que se vê é um processo de aculturação, causando a perda da verdadeira essência ilhéu.

Segundo Maria Lúcia e Maria Helena no livro *Filosofando*, “cultura é o sentido de ser, pertencer a um determinado grupo, região”. Mas a identidade cultural da ilha vem sendo dominada por outros ritmos musicais, especialmente por alguns bregas com linguagem pejorativa e sem a mínima coerência, e, a meu ver, não colaboram em nada para a nossa história cultural. Porém, não podemos apenas culpar os jovens por esse assassinato cultural, pois parte de nossa própria administração municipal há muito tempo vem tratando esse assunto com descaso.

A própria Lia, em uma entrevista ao jornal *Diário de Pernambuco*, disse que é preciso buscar quem valorize sua arte, pois, “se ficar na ilha, vai ficar a ver navios”.

Infelizmente, carregar o nome da ilha mundo afora não tem sido mais um motivo para a rainha cirandeira ser reconhecida. Há algum tempo as apresentações cirandeiras resistiam nas noites de sábado em um local humilde à beira-mar. Porém, a fragilidade da estrutura não suportou o último inverno e veio a desabar, colocando um fim melancólico e revoltante ao balanço de mãos e corpos guiados pela voz forte da rainha, sob a luz da lua e testemunhado pelo vai e vem das ondas do mar.

Assim, sou filha da ilha e dói-me ver a verdadeira pedra que canta e encanta sendo silenciada pelo desprezo. Meu maior medo, como diz a canção, é que “nossas raízes e matrizes morram por falta de irrigação”. A ciranda não tem prazo de validade nem indicação para determinada faixa etária. Defendo a ideia da implantação de projetos nas escolas para que, desde pequenos, os ilhéus cresçam com a semente da ciranda plantada em seus corações. Amo essa dança, que, para mim, é um verbo que conjugamos juntos, de mãos dadas, a cada passo marcado pelos tambores, e se emoldura como minha identidade cultural. É

preciso aprender a valorizá-la para evitar que nossa rainha morra e seu legado seja esquecido pelas futuras gerações. Como diz o poeta Azuir Filho, no blog Giramundo, “a ciranda de Lia ajuda a libertar os humanos da pequenez e os leva à condição de igualdade e de irmandade para construírem em união e comunhão o entendimento e a felicidade das comunidades humanas.

Após a leitura:

- discussão dos aspectos abordados pelo texto;
- conhecimento da estrutura;
- identificação do ponto de vista e dos argumentos que sustentam a opinião do autor.

**3ª E 4ª AULAS:** Estudar os tipos de argumentos.

- Evidenciar os principais tipos de argumentos: de autoridade, de princípio, por analogia, por exemplificação, por evidência e por causa e consequência.
- Retomar a leitura do artigo de opinião “A pedra que não canta mais”;
- Reconhecer os tipos de argumentos empregados nele.

**5ª E 6ª AULAS:** Conhecer as relações coordenativas e subordinativas estabelecidas pelas conjunções e locuções conjuntivas no texto.

- Coordenativas: aditivas, adversativas, alternativas, explicativas, conclusivas;
- Subordinativas: integrantes, causais, comparativas, concessivas, condicionais, conformativas, consecutivas, finais, proporcionais, temporais.

**ATIVIDADES:** Reconhecer as conjunções e locuções conjuntivas empregadas no artigo de opinião e identificar outros articuladores conjuntivos possíveis no contexto das informações textuais.

## 7. Considerações Finais

---

A demanda para o ensino de língua portuguesa requer um olhar diferenciado dos professores sobre as nuances que permeiam os seus aspectos. Há uma miscelânea de fatores que concorrem para que o uso da língua seja um exercício pleno. Nesse sentido, devemos considerar a importância dos aspectos gramaticais como sendo essenciais para o reconhecimento de marcas linguísticas que contribuem para o entendimento de textos, como é o caso das conjunções, classe gramatical que contribui para a coesão textual, o que é preponderante em textos como o artigo de opinião, para o qual sugerimos uma abordagem neste trabalho.

Dessa forma, a gramática é, sem dúvida, um fator bastante relevante para o efetivo exercício da língua, ainda que não seja o último. A diversidade de conceitos que surgem em relação a ela deve ser considerada sob a ótica do melhoramento que é propiciado pelos estudos linguísticos como um todo. Contudo, não devemos encará-los como algo inalterável e com regras inabaláveis.

Assim, devemos considerar os aspectos gramaticais de maneira geral e entendermos a necessidade da abordagem gramatical em sala de aula. Além disso, tais aspectos são demasiadamente importantes para a construção de sentidos de um texto, pois se defende a ideia de que o valor morfossintático dos termos deve ser acompanhado de seu valor semântico.

Devemos, portanto, respeitar o caráter essencial do ensino de gramática na escola e respeitar a sua importância para a compreensão da língua e o seu uso adequado nas diversas situações comunicativas. Dessa forma, é necessário compreender também a necessidade de suscitar implicações pedagógicas que contemplem uma

gramática mais abrangente, longe do terreno do preconceito linguístico e do desprezo às variações da língua.

Em suma, o ensino de gramática deve ser considerado à luz das novas teorias que dão margem a várias possibilidades de ensino e aprendizagem da língua. Todavia, não se deve menosprezar o trabalho com a gramática normativa ou tentar aboli-lo, pois ele também tem seu espaço em sala de aula, desde que aconteça de

maneira includente. O equilíbrio entre os variados aspectos que dizem respeito ao ensino de gramática, certamente é a melhor forma de criar situações de aprendizagem que levem em conta, tanto as questões normativas quanto as prescritivas da língua, bem como as variações que ocorrem e devem ser respeitadas.

## Referências Bibliográficas

---

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

CAMARA Júnior, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (org.). 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. BAGNO, Marcos (trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# CINEMAÇÃO: REALIZAÇÃO DE ECOSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS PARA INTERVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Célio Alves Ribeiro<sup>1</sup>  
Francisco das Chagas da Conceição<sup>2</sup>  
Marcílio Rocha Ramos<sup>3</sup>

## Resumo:

---

Os recursos midiáticos têm se tornado peças importantes no ensino e aprendizagem dos mais diversos campos do saber. Inspirado numa perspectiva Educomunicativa de intervenção dos atores que produzem seus conhecimentos, partindo de ações problematizadoras de suas realidades sociais, aqui trabalhamos o Cinemação, proposta de ação sócio-educativa ligada ao ensino dos mais diversos campos das ciências, criando uma rede de protagonistas sociais, pela sua autoria, inovação, comunicação e participação. Os filmes criados foram apresentados em praça pública na comunidade local e o resultado aponta para reforçar a criação de oportunidades de construções coletivas através de recursos midiáticos em que há participação do professor, atores sociais locais, estudantes e os currículos, fortalecendo o discurso de que a problematização é o caminho para formação de um cidadão participativo e transformador de seu habitat.

**Palavras-chave:** Educomunicação, Cinemação, Produção de Conhecimento.

## Abstract

---

### CINEACTION: EDUCOMMUNICATIVE ECOSYSTEMS REALIZATION FOR INTERVENTION AND PARTICIPATION

Media resources have become an important teaching and learning part of most diverse fields of knowledge. Inspired by the actors who produce their knowledge in an educommunicative intervention perspective, and starting from their problematic social realities actions, we work “cine action”, a socio-educational action proposition connected to teaching of the most diverse fields of science, creating a social protagonists network, for their authorship, innovation, communication and participation. The created films were presented in a local community square. The result points to reinforce the creation of opportunities of collective constructions using media resources. In those opportunities, the teacher, local social actors, student and the curricula participation are essential, strengthening the discourse that the problematization is the way for the citizen participatory formation, transforming his/her habitat.

**Keywords:** Educommunication. Cineaction. Knowledge Production

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professor de Biologia da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará.

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professor de Física da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará.

<sup>3</sup> Doutor em Difusão do Conhecimento. Professor de Orientação de Pesquisa na Faculdade Católica de Salvador.

## Resumen

### CINEMACIÓN: REALIZACIÓN DE ECOSISTEMAS EDUCOMUNICATIVOS PARA LA INTERVENCIÓN E PARTICIPACIÓN

Los recursos de los medios se han convertido en una parte importante en la enseñanza y el aprendizaje de los más diversos campos del saber. Inspirado por una perspectiva educomunicación de la intervención de los actores que producen sus conocimientos, a partir de las acciones de resolución de problemas de su entorno social, aquí trabajamos Cinemação, propuesta de actividades socio-educativas vinculadas a la enseñanza de diversos campos de la ciencia, creando una red de actores sociales, por su autoría, innovación, comunicación y participación. Las películas producidas fueron presentados en una plaza pública en la comunidad local y el resultado apunta a mejorar la creación de oportunidades de construcciones colectivas a través de recursos mediáticos donde hay participación del profesor, actores sociales locales, estudiantes y los currículos, intensificando el discurso de que la problematización es el camino para la formación de un ciudadano participativo y transformador de su hábitat.

**Palabras-Clave:** Educomunicación, Cinemação, la producción de conocimiento.

## 1. Introdução

A potencialidade de equipamentos multimidiáticos vem contribuindo para o protagonismo e o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas à margem do que é considerado oficialmente como “conhecimento”. Dentro deste contexto é que apresentamos aqui o projeto Cinemação – como arte da conexão entre mídias e linguagens, na tentativa de roteirizar novos percursos e realizar práticas audiovisuais com jovens, adolescentes e adultos, utilizando equipamentos simples, como máquina filmadora de celular.

Aqui apresentamos uma experiência, não só para o ensino de ciências, mas para a produção protagonista de conhecimentos coletivos nas diversas áreas dos saberes disciplinares que se conectam numa teia complexa entre o social, ambiental e digital.

A gênese deste projeto está fundamentada na utilização radical das TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – e provém da metodologia educomunicativa. Esse uso significa tirar partido dos grandes investimentos que o

governo vem fazendo com tecnologia, buscando a socialização das técnicas, a utilização dos seus aparatos para ultrapassar seus potenciais de transmissão com ações transdisciplinares e protagonistas.

Partindo do princípio do cineasta Glauber Rocha, “Uma ideia na cabeça e uma câmera na mão”, implantamos o projeto Cinemação com produções midiáticas na escola estadual de educação regular Pe. Rodolfo Ferreira da Cunha, situada em Canaan, município de Trairi.

O Cinemação está na confluência de experimentações avançadas com as tecnologias e visa a construção de redes de protagonismo social, pela autoria, inovação, comunicação e participação. Dentro desta perspectiva, tem os seguintes objetivos específicos: Trabalhar com as problemáticas sociais utilizando a linguagem audiovisual; Estimular a formação de uma rede de educomunicadores para reflexão, debate e ação social.

Nos processos de sua realização, foi possível debater métodos de construção de conhecimento,

ações propositivas com as tecnologias e o impasse que se observa entre a intencionalidade das políticas públicas com as tecnologias e sua real efetivação. Após discussões metodológicas, foram realizadas rodas de discussões sobre o contexto social e cursos de filmagem, e, então, construídos argumentos e roteiros para as produções.

Todas as produções foram apresentadas em praça pública em dia reservado a “I Mostra de Cinemação da Escola Pe. Rodolfo”.

## 2. Fundamentação Teórica

O desafio da utilização das TDIC para o protagonismo traz para o centro das discussões autores que vislumbraram o poderio das tecnologias como instrumento de luta contra hegemônica. De Freinet a Paulo Freire, temos uma diversidade de autores que se propuseram a pensar uma educação problematizadora, a partir da realidade concreta dos seus atores, relacionando as realidades com novas formas de produção de conhecimento.

Há uma vasta bibliografia neste sentido. Brecht (2005), nos anos 30; Enzensberger (2003), nos anos 70; Guattari (1987) e Downing (2002), nos anos 80 e 90, perceberam a confluência das tecnologias e suas potencialidades para constituírem novas arenas de luta através da comunicação<sup>4</sup>. Estes autores veem nas novas mídias um potencial de construção de redes e um estímulo para os encorajamentos coletivos.

Como assinala Downing (2002, p. 207), o que está ocorrendo é apenas a ponta do iceberg do que virá adiante, com rádios e canais de televisão livres e um mundo de comunicação: “trata-se de preparar a entrada dos movimentos de emancipação, numa era pós-mídia, que acelerará a reapropriação

coletiva, não apenas dos meios de trabalho, mas também dos meios de produção subjetivos”.

Criação de novos meios de subjetividade com jovens, adolescentes e adultos em diversos espaços da realização de suas identidades, eis o grande desafio da educomunicação. Mesmo que na penúria da infraestrutura pública, esta é a proposta-síntese do Cinemação cuja metodologia está sendo compartilhada através da criação de pequenos filmes, pequenas reportagens de grande significação para se refletir sobre a realidade.

### 2.1 O Cinemação como prática educacional

O conceito de Educomunicação pode ser elaborado em torno da noção da práxis, caracterizada por Habermas (apud THIOLENT, 2004): trata-se de uma ação (no Cinemação, produção de pequenos filmes, reportagens), alicerçada numa teoria (dialogia, linguagens e técnicas audiovisuais), associada a uma estratégia (integrar as tecnologias para expressão e intervenção social) para atingir um objetivo (aprendizagem pela experimentação, participação, autoria, empoderamento coletivo).

A metodologia educacional vem ao encontro do que Morin e Moigne (2000) defendem do ponto de vista epistemológico: a necessidade de superação dos pilares do pensamento clássico baseado na ordem, na separabilidade e na razão absoluta – o que ainda perdura e se impõe como método e paradigma de um sistema que não vai além do ensino. Assim a educomunicação visa:

- Organizar uma educação focada na experimentação e inovação: superar práticas voltadas para modelos de currículos focados no conhecimento enciclopédico, estabelecendo práticas fundadas na pesquisa, na participação e na comunicação.
- Garantir o sentido dos saberes: relacionar

<sup>4</sup> Downing, em seu livro *Mídia Radical*, demonstra que a utilização das novas mídias se constitui ao mesmo tempo como instrumento de ativismo e educação.

aprendizagem com participação, construir referencialidades com a comunidade, como método mesmo de produção, referenciar o mundo do trabalho e a relatividade dos valores capitalistas.

- Criar situações de aprendizagem: desenvolver conhecimento com base na cultura dos seus atores, no universo temático das suas existências, nas aprendizagens colaborativas e interativas que se realizam no seu dia-a-dia.
- Administrar heterogeneidades: respeitar diferenças, criar redes, fortalecer grupos, promover a socialização de ações educativas, desenvolver encorajamentos coletivos, criar formas diversas de participação.

Em busca de novos caminhos, as ações do Cinemação transcorrem em grupos. As práticas ocorrem de forma horizontal tendo a internet presente como fonte secundária (background das produções). Nesse ínterim, as tecnologias se apresentam como extensões dos jovens, adolescentes e adultos em ação para o desenvolvimento de suas imaginações criativas.

### 3. Metodologia

---

Como proposição metodológica, o Cinemação utiliza as concepções dialógicas de Paulo Freire e a estética cinematográfica de Glauber Rocha. No método de Paulo Freire, as palavras vão desvelar o mundo, expressando temas geradores, estabelecendo pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos.

A proposta glauberiana visa desacorrentar produções audiovisuais dos formalismos e excessos técnicos com produções etnográficas capazes de expressar o tempo e o espaço dos seus protagonistas. Com o Cinemação, a estética glauberiana se realiza tanto com a criação de ecossistemas comunicativos<sup>5</sup> como também com o desenvolvimento de uma nova forma de ver, fazer e interferir.

As concepções dialógicas de Paulo Freire são utilizadas nessa proposta cinematográfica educativa na construção dos argumentos e roteiros das produções, partindo das palavras geradoras (universo vocabular dos sujeitos sociais), em torno de eixos temáticos. As palavras são articuladas na prática em rodas de criação – que podem acontecer dentro ou fora dos espaços.

O método Paulo Freire foi um instrumento utilizado para o desenvolvimento de uma educação dialógica, participativa, tendo o universo social como campo da abordagem complexa da realidade para construção dos percursos educativos. A primeira etapa do método é justamente a construção do conhecimento da realidade dos participantes, um trabalho coletivo, coparticipativo, no qual se expressam as palavras geradoras<sup>6</sup>.

O objetivo das rodas de criação no Cinemação é identificar as formas e idealizações de como uma realidade social existe na vida, no pensamento, no imaginário dos seus participantes – que são os objetivos das pesquisas do universo vocabular e temático dos educandos, na pedagogia freiriana (BRANDÃO, 2004), e que também devemos realizar nos processos de realizações audiovisuais.

<sup>5</sup> Soares (2002) caracteriza a educomunicação como um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos e assim melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas.

<sup>6</sup> O método dialógico de Paulo Freire pode ser pesquisado em diversas das suas publicações, tais como: Educação como Prática da Liberdade (1980), Alfabetização e Conscientização (1963) e Pedagogia do Oprimido (1974). No entanto, o método está melhor sistematizado no livro de Brandão (2004): O que é o método Paulo Freire, da coleção Primeiros Passos, do qual extraímos suas descrições.

No método de Paulo Freire, as palavras geradoras vão desvelar o mundo, expressando temas geradores, estabelecendo pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos. Através destes símbolos os participantes passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social em que se vive e a da palavra escrita que a retraduz.

Assim como no método freiriano – no qual palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, versejar ou cantar o mundo e traduzir a vida se constituem pensamentos-linguagens para desvelar o mundo –, no Cinemação estes valores se tornam as argumentações para constituição dos roteiros e descrição, pela imagem, dos sentidos e dos temas que estão sendo assistidos.

Os filmes devem ocorrer preferencialmente em torno dos problemas reais que ocorrem nas rotinas produtivas. O humor, a crítica, a paráfrase, a caricatura das coisas fazem parte do olhar profundo dos envolvidos no projeto e se tornam estéticos nas criações. A defesa da proximidade dos atores com a história real que vivenciaram possibilita melhores formas de expressão, principalmente para criação do roteiro.

Nas práticas educacionais com produção de filmes, observa-se que a própria realidade é que oferece as sequências, os atos das ações, as falas, sua densidade reflexiva – ou seja, sua história e seus personagens, favorecendo a visualização da produção. Trata-se de encontrar o recorte, a estética para expressão das subjetivações. Da realidade nasce o argumento e a partir daí o roteiro.

De acordo com Marques (2007), o argumento descreve o filme sem introduzir qualquer conceito ou mesmo noção propriamente cinematográficos. Estes textos exigem uma capacidade descritiva normalmente trabalhada na disciplina de Língua

Portuguesa. “São textos corridos, que qualquer leitor é capaz de compreender”. Já o roteiro descreve a história, sequência por sequência. São textos “fotografando” as ações.

### **3.1 Desenvolvimento do trabalho: Fases do processo construtivo**

A realização do Cinemação ocorre em três etapas: a) pré-produção: formação dos educandos em oficinas presenciais e numa rede online; b) produção: filmagem, construção objetiva do roteiro como atividade de formação e protagonismo na escola; c) pós-produção: edição e exibição: finalização dos produtos, conexão de imagens, sons e efeitos.

Os protagonistas formam equipes de produção do Cinemação a partir das temáticas de interesse comunitário. As equipes, por sua vez, se constituem das dialogias em torno das discussões temáticas relacionadas aos problemas da comunidade. Seus componentes estarão juntos, desde a fase da pré-produção, construção dos argumentos e roteiros até a fase final de edição e exibição.

Estas equipes envolvem desde os escritores dos roteiros e pesquisadores até os finalizadores da produção. Os grupos não são organizados na mesma divisão do trabalho que ocorre no cinema profissional, mas como uma forma de visualização do perfil de cada equipe.

#### **3.1.1 Pré-produção: formação teórico-prática**

No cinema, a pré-produção é a preparação para a realização da produção: o plano de ação, roteiro, elenco, equipe técnica e o cronograma de filmagens, como definem Kellison (2007) e Marques (2007). No Cinemação é também o momento da formação educacional – implicação entre teoria e prática.

A formação deve ocorrer principalmente em oficinas de criação presenciais, mas também com ações online – troca de experiências, exposição, fóruns de debates. Na formação, deve se envolver os recursos humanos e técnicos da instituição responsável pela educomunicação e profissionais das áreas de audiovisuais, unindo seus protagonistas nos mesmos tempos e espaços.

### 3.1.2 O Roteiro da formação

Todos os momentos envolvem a produção de conhecimento tendo como referência as próprias realizações dos atores das ações midiáticas. Para a concretização da formação, faz-se necessário a definição de algumas estratégias que possibilitem, em um primeiro momento, a sensibilização para a compreensão da importância da metodologia.

- a) Oficinas de Pré-produção: esta etapa ocorre com o lançamento do Projeto e tem como objetivo a sensibilização dos atores para práticas educomunicativas e produção de roteiros.
- b) Oficina de produção: Nesta etapa ocorrem oficinas de “como filmar”. Estas oficinas estão voltadas para a utilização de equipamentos.
- c) Oficina de pós-produção: as oficinas de pós-produção ocorrem com base nas próprias filmagens realizadas pelos protagonistas do Projeto. Nesta etapa, faz-se uma pré-edição dos filmes.

### 3.1.3 Produção: gravação

Segundo Marques (2007, p. 60), a produção tem uma diversidade de significação que se complementa: “produzir é: dar nascimento ou origem / por em prática / fabricar / criar / causar / motivar”. Isto significa que os protagonistas vão realizar, com imagens, o que planejaram e escreveram em seus roteiros.

Para Kellison (2007, p. 214), “não importa qual seja o projeto, cada tomada e cada cena é gravada com a pós-produção em mente. Não importa o quão brilhante seja a cena em si, ela será editada com a tomada que a precede e a que segue. As tomadas devem combinar visualmente, e o áudio deve ter continuidade. Juntas, elas se combinam para criar um fluxo narrativo ou uma trama”.

No Cinemação, a gravação é o momento em que os protagonistas colocam em prática o que aprenderam na teoria. Nas experiências primeiras realizadas na rede de escolas de tempo integral, as equipes tiveram de tomar decisões que normalmente não ocorrem na produção profissional dos filmes – principalmente quanto à iluminação, ao som e às sequências:

- a) Iluminação: as dificuldades em produzir com iluminação artificial levaram as equipes a buscar condições naturais de filmagem, usando a luminosidade como aliada. Então é necessário tirar partido da iluminação natural, saber diferenciar e usar efeitos de luz e contraluz.
- b) Som: como os microfones dos aparelhos de celulares são de baixa impedância, as gravações devem ocorrer sempre muito próximas dos personagens, a não ser que algum integrante da equipe possa dar outra solução, gravando os diálogos em uma trilha especial ou usando um microfone externo em alguns modelos de aparelho.
- c) Sequência: as filmagens devem ocorrer na sequência do roteiro com a finalidade de facilitar o processo de pós-produção. Após a realização da sequência 1, a equipe deve filmar, na mesma trilha, a sequência dois, e assim sucessivamente, numa relação marcadamente diferente do cinema tradicional.

Para as gravações do Cinemação, os protagonistas poderão utilizar máquinas filmadoras de celular, máquinas fotográficas digitais e máquinas de filmar amadoras. Os líderes das equipes devem, antes de partir para a captura das imagens, discutir enquadramento e composição dos personagens, lista das tomadas onde ocorrerão as filmagens.

### 3.1.4. Pós-produção: edição e exibição

No cinema, a pós-produção consiste em montar o filme, compactar o material de som e imagem segundo a sequência do roteiro. O mesmo ocorre na ação cinematográfica educativa, mas a divisão das atividades fica concentrada quase totalmente na equipe de produção – uma vez que os grupos realizadores dos filmes não têm como realizar uma profunda divisão do trabalho.

A pós-produção é um procedimento estético e organizacional. É uma etapa minuciosa. Durante a edição, as imagens captadas passam a ter um sentido com o áudio, a trilha sonora e os efeitos especiais. Segundo Kellison (2007, p. 213), “é nesta fase que as cenas e o áudio são editados para criar uma obra coerente e com fluidez”.

#### a) Edição

A edição no Cinemação é o momento em que as equipes vão receber atendimento para realizar o primeiro tratamento das imagens e sons produzidos pelas equipes de educadores. Esta fase da edição pode ser realizada com um computador de configuração básica. Os protagonistas se reúnem e, com base no roteiro, fazem uma pré-montagem, reestruturando as filmagens em suas sequências e planejando a edição final. Este é um dos principais momentos de aprendizagem do projeto, porque os autores da produção vão organizar o “caos criado” que se constituem as gravações, as trilhas e efeitos.

Suas fases são as seguintes:

**Transferência e armazenamento das cenas:** todas as cenas vão ser organizadas no computador. As fitas transferidas das câmeras dos celulares são digitalizadas em tempo real. São realizados os cortes necessários na montagem. À medida que as cenas são digitalizadas, a equipe deve marcar as cenas com informações relevantes e armazená-las em pastas dentro do computador.

**Primeira edição:** depois que todas as cenas, sons e elementos gráficos tiverem sido transferidos para o sistema de edição, a equipe deve fazer a primeira montagem, formando a essência das criações cinematográficas. Todos estes passos podem ser feitos em pequenos laboratórios de informática, caso disponha do software.

**Pré-mixagem:** durante o processo de edição, a equipe também trabalha com trilhas de áudio. As trilhas podem ser criadas pelos próprios protagonistas de forma analógica ou digital (com auxílio de softwares). As trilhas devem ser separadas. Os protagonistas devem controlar onde cada trilha está localizada no computador. As trilhas vão, por assim dizer, “iluminar” as cenas e precisam estar bem organizadas para a edição final.

#### b) Exibição

No cinema, os setores que se ocupam dessa função são os distribuidores e exibidores, organizando estratégia de vendas, definindo o lançamento, as salas de exibição, número de cópias, e locais de venda; TV, locadoras e exportação da obra. No Cinemação, a exibição ocorre na praça da comunidade local, sendo posteriormente vinculadas nas redes online como o Youtube.

Portanto, a exibição dos filmes produzidos é um dos principais momentos de reconhecimento do trabalho da equipe, da valorização da autoria, da construção de

identidades dos grupos educomunicativos, razão porque devemos fazer todo o esforço para aproveitar as realizações, além das suas qualidades técnicas.

## 4. Resultados e Discussões

A proposta de trabalho envolvendo o Cinemação desenvolvida na EEM Pe. Rodolfo Ferreira da Cunha mostrou-se muito provocativa no sentido de proporcionar reflexões de como o currículo escolar pode ser abordado de forma interativa sem perder a essência do conteúdo formal. Ao mesmo tempo, a tecnologia pedagógica possibilitou a interação com a problemática que afeta a realidade da escola e do seu entorno social, pois como afirma Macedo (2007, p. 21) é “[...] importante dizer que uma visão dialógica e não formal do currículo, em termos de seu desenho e conteúdo, não nos remete necessariamente para fora da implicação com o campo, o debate e a reflexão enraizados aí”.

Viu-se nos produtos apresentados a efetivação de elementos que estão preconizados nas diretrizes curriculares nacionais como dimensões fundamentais do que se entende como currículo escolar. Segundo o referido documento, falar em currículo implica em duas dimensões. A primeira é a “[...] dimensão prescritiva, na qual se explicitam as intenções e os conteúdos de formação, que constitui o currículo prescritivo ou formal;” (BRASIL, 2013, p. 179), enquanto que a segunda dimensão é:

[...] não explícita, constituída por relações entre os sujeitos envolvidos na prática escolar, tanto nos momentos formais, como informais das suas atividades e nos quais trocam ideias e valores, constituído o currículo oculto, mesmo que não tenha sido pré-determinado ou intencional. (BRASIL, 2013, p. 180)

Ainda segundo as diretrizes, essas duas dimensões “[...] geram uma terceira, real, que concretiza o currículo vivo ou em ação, que adquire materialidade a partir das práticas formais prescritas e das informais espontâneas vivenciadas nas salas de aula e nos demais ambientes da escola” (IDEM).

Essas três dimensões podem ser identificadas nos produtos construídos e apresentados pelos alunos na culminância da mostra de vídeos. A primeira dimensão, a prescritiva, é identificada em vários trabalhos. Como exemplo pode-se citar o vídeo veiculado pela turma do 3º ano B. Nessa construção os alunos se voltaram para as questões ambientais locais. Elaboraram um micro documentário alertando para a importância da conservação do mangue do estuário do rio Mundaú. Vê-se no trabalho elementos do currículo formal que coadunam com a matriz de referência do ENEM (INEP, 2016) quando estas, na competência 5 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, afirma que é objetivo da escola procurar fazer com que os alunos possam “Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade”.

As ações desenvolvidas pelos alunos para a construção do documentário fortalecem a visualização do desenvolvimento dessa competência. Durante o processo construtivo verificou-se ações cidadãs de intervenção no mangue. Estas ações se deram através de aulas de campo que buscaram desenvolver a compreensão do ecossistema mangue por parte dos alunos. Além disso, os mesmos realizaram atividades de reflorestamento, conversações com a população ribeirinha no sentido de despertar o sentimento de conservação nos mesmos com relação ao ecossistema em questão. Instalaram placas educativas e acompanharam pescadores de

caranguejo in loco para compreender o processo com que estes desenvolvem sua atividade.

A segunda dimensão do currículo, a não explícita, como o próprio nome deixa claro, é mais complexa e encontra-se diluída nos processos cognitivos realizados pelos alunos na construção de seus produtos. Todas as ações interativas se apresentam como importantes e contribuem para a construção desse currículo vivo. Os vídeos não constituem construções isoladas. São construções coletivas e estas apresentam uma rede inimaginável de relações interativas entre autores, comunidades intra e extraescolares. Todas essas interações contribuem com conhecimentos que vão tecendo uma teia sócio-histórico-cultural que impactam na formação do aluno como ser social. Essa construção impacta na compreensão do aluno no ser e estar no mundo a partir do local. Desenvolver essa compreensão se mostra imprescindível para que eles possam se apropriar de pequenos fenômenos que se relacionam com sua realidade e que se apresentam como decisivos na mudança de estágio cognitivo.

Os alunos mostraram estes elementos constitutivos do currículo oculto que impactam no seu desenvolvimento enquanto alunos e cidadãos em trabalho que questionaram o preconceito racial, a gravidez na adolescência, a evasão escolar, as condições sociais deles e da comunidade como um todo.

Todas essas questões contribuem para a visualização da dimensão real do currículo, ou seja, a construção do currículo vivo. O currículo que não é apenas livro, mas que a partir da situação vivenciada pelo aluno negro quanto ao seu próprio cabelo em sala de aula consegue transpor essa situação e alavancar o pensamento para compreender a situação do negro na sociedade desde os processos escravocratas que sofreram.

Dentro dessa dimensão curricular, outro ponto

imprescindível apontado pelas diretrizes curriculares nacionais é a pesquisa. Sobre isso o documento afirma:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem /viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2013, p. 163-164)

Corroborando com essa ideia, a proposta do Cinemação possibilitou aos alunos essa iniciação à pesquisa. Para que os vídeos pudessem ser produzidos se fez necessário que os alunos saíssem da zona de conforto da sala de aula e fossem a campo. Protagonistas de seu conhecimento, os alunos puderam mostrar em vídeo tudo o que foram capazes de construir. Realizaram pesquisas voltadas para o descobrimento do conhecimento histórico acumulado do local onde moram (1º ano A). Pesquisaram lendas que compõe o imaginário popular (3º ano A). Imergiram no conhecimento das tradições da renda de bilros (2º ano B), no universo dos engenhos, casas de farinhas e religiões afros (1º ano D). Sendo todos estes elementos que compõe a história e a tradição local, percebe-se que o Cinemação vai totalmente ao encontro do que propõe as diretrizes no que concerne a introdução à pesquisa.

Dentro de uma sociedade em que a tecnologia permeia o cotidiano, a utilização das mídias e de programas específicos de edição de vídeos contribui para a inclusão digital. No caso específico desta escola, mais ainda, visto que a grande maioria dos alunos é oriunda da zona rural, inclusos em classes sociais de baixa renda e que não tem a facilidade de acesso ao manuseio das tecnologias que foram utilizadas na construção e edição dos

vídeos. O Cinemação na escola possibilitou, senão a todos, pelos menos há alguns, a possibilidade de aprender e ensinar a outros o manuseio dessas ferramentas.

Além da tecnologia física, o mais importante que se apresenta é a inovação didática. Formas de trabalhar o conhecimento fugindo do tradicionalismo da aula comum. Ultrapassando as fronteiras da aula trancada entre quatro paredes dentro de um ambiente fechado que McLuhan denomina de “escola clausura” ou “escola masmorra” (ALMEIDA, 2007, p. 64). Assim, o Cinemação contribui para a afirmação do que o supracitado autor conceituou de “escola sem paredes”. Uma escola que transgride padrões e faz de qualquer lugar uma sala de aula com possibilidade de construção de conhecimentos.

As construções coletivas vistas durante o I Festival de Cinemação da EEM Pe. Rodolfo Ferreira da Cunha se coadunam com a afirmação de Velasco (2015, p. 68). Segundo a autora

É clara e crescente a tendência que indica que as aprendizagens não se reduzem à escola, à leitura de textos e à aquisição de conteúdos. Aprende-se muitas vezes fora da escola, com maior liberdade e com mais tempo para indagar, ainda que sem objetivos pedagógicos definidos.

Essa aprendizagem sem objetivo pedagógico definido corresponde ao que Cobo e Moravec apud Velasco (2015) definem como “aprendizagem invisível”. Segundo os autores “a aprendizagem invisível ocorre quando o relevante não são os limites espaciais, mas sim as experiências de construção e reconstrução do conhecimento independentemente do objetivo, do entorno, do momento ou da frequência em que acontecem”. (COBO; MORAVEC apud VELASCO, 2015, p. 64).

O que aparentemente não tem objetivo gera uma

teia de possibilidades. Foi visualizada uma série de conhecimentos que dificilmente seriam explorados seguindo-se apenas os receituários dos livros didáticos. A liberdade de pesquisa possibilitou aos alunos contatarem e explorarem situações conhecidas por eles, mas sob uma nova ótica não fundamentada no senso comum. Essa forma de interagir com o conhecimento permite ao professor conversar com o currículo formal realizando as interconexões e intervenções necessárias para questionar o senso comum e alavancar as informações para conhecimento crítico.

As possibilidades de exploração e aprendizagem são várias. Cabe aos professores continuar a experimentação, a ousar no caminho das mudanças paradigmáticas para desenvolver cada vez mais a consciência de que as formas de aprendizagens podem ser múltiplas.

## 5. Considerações Finais

---

O trabalho pedagógico dos docentes cada vez mais encontra na parceria com seus educandos (as), novas abordagens e construções coletivas do currículo através da criação de novas oportunidades coletivas de produção. Nesta, o Cinemação fortalece os aspectos ambientais, sociais, políticos, (...), num roteiro animado e significativo na linguagem produtiva de seus atores. Assim, a Escola encontra em seus trajetos coletivos, empoderamentos de suas práxis, fortalecendo discursos de que a problematização é o caminho para formação de um cidadão participativo e transformador de seu habitat.

A construção desse processo procura se dar não fugindo das diretrizes, mas ampliando-as. A partir do momento em que se procura atender a dimensões curriculares variadas, utilizando a

pesquisa como foco e as novas tecnologias como meio, envolvendo a comunidade e seus problemas, amplia-se o leque de conhecimentos proporcionados aos alunos, Oportuniza-se a construção e a redescoberta de conteúdos globais a partir da vivência local.

Juntamente a isso, possibilita-se uma pesquisa aberta. Sendo o Cinema um construto social, suas possibilidades de reconstrução são infindáveis e podem ser aplicadas nas mais diversas áreas e

vertentes curriculares que se possa imaginar, deixando assim uma larga porta aberta à continuação da pesquisa e construção de novos conhecimentos. Pensando assim, aponta-se para um caminho de desmistificação das técnicas e tecnologias, dispondo-as como instrumento tanto de potencialização da capacidade da memória como de comunicação e da cultura, que terá sempre, como agente, o homem.

## Referências Bibliográficas

---

ALMEIDA, Airton L. A interface mídia e escola nas concepções pedagógicas de McLuhan. In: *Emancipação*. 7 (1): 63-93, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRECHT, Bertold. Teorias do rádio (1927-1932). In: Meditsch, Eduardo (org). **Teorias do rádio: textos e contextos**. Florianópolis: Insular, 2005.

DOWNING, John D. H. **Mídia radical: rebeldia nas comunicações e movimentos sociais**. Tradução de Silvana Vieira, São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Elementos para teoria dos meios de comunicação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

INEP. Matriz de Referência do ENEM. Ministério da Educação, Brasília. 2016. Disponível em: [www.download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://www.download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf) [Acesso em 19/10/2016]

KELLISON, Cathrine. **Produção e Direção para TV e Vídeo: Uma abordagem prática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

MARQUES, Aida. **Ideias em Movimento: Produzindo e realizando filmes no Brasil**. Editora: Rocco, Rio de Janeiro. 2007.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Contra a violência: experiências sensoriais envolvendo luz e visão**. In: Feilitzen, Cecília Von e Carlsson Ulla (Org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VELASCO, Maria Teresa Quiroz. **Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola**. In: Comunicação & educação. Revista de do Departamento de Comunicação e Arte da

## Resumo:

A matemática é uma disciplina pouco aceita pela maioria dos alunos, sendo vista muitas vezes como uma vilã. Ao mesmo tempo é proveniente de problemas práticos e sociais, assim, pode ser trabalhada nesse contexto de forma a melhorar os resultados. O presente estudo tem o objetivo de mostrar as facetas do estudo da Estatística no Ensino Médio com o advento da Nova Reorganização Curricular do Ceará. Em um levantamento feito em uma Escola participante da proposta foi constatado que os alunos integrantes do projeto têm maior facilidade de articular os conteúdos propostos, pois estão trabalhando, os mesmos, na prática, com o projeto desenvolvido nas disciplinas do NÚCLEO. O aluno é o sujeito do processo de aprendizagem, deixando de ser um mero receptor-reprodutor de definições e fórmulas. A pedagogia do projeto de pesquisa propicia o educando trabalhar com a estatística na prática, quando se faz necessário o levantamento de dados, pesquisas, análise de resultados, além de prepará-los para ingressar na vida acadêmica e no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Estatística. Prática. Reorganização Curricular.

## Abstract

### THE APPROACH OF STATISTICS IN THE CURRICULAR REORGANIZATION OF HIGH SCHOOL IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF CEARÁ

Mathematics is a little accepted discipline by most students, often seen as a villain. At the same time it comes from practical and social problems, so it can be worked on in this context in order to improve the results. The present study aims to show the facets of the study of Statistics in High School with the advent of the New Curricular Reorganization of Ceará. In a survey carried out at a School participating in the proposal, it was found that the students who are members of the project have a greater ability to articulate the proposed contents, since they are working in practice with the project developed in the disciplines of NÚCLEO. The student is the subject of the learning process, ceasing to be a mere receiver-reproducer of definitions and formulas. The pedagogy of the research project enables the student to work with statistics in practice, when it is necessary to collect data, research, analyze results, and prepare them to enter academic life and the labor market.

**Keywords:** Statistics. Practice. Curricular Reorganization.

<sup>1</sup> Taciana Araújo da Silva, graduada em Matemática pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Especialista em Matemática e Física pela Faculdade de Juazeiro do Norte – FJN.

## Resumen

---

### EL ABORDAJE DE LA ESTADÍSTICA EN LA REORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL ESTADO DEL CEARÁ

Matemáticas es una asignatura poco aceptada por la mayoría de los estudiantes, muchas veces reconocida como la villana. Al mismo tiempo es proveniente de problemas prácticos y sociales, de ese modo, puede ser trabajada en ese contexto con el objetivo de mejorar los resultados. Esta investigación busca mostrar las facetas del estudio de Estadística en la Enseñanza Secundaria con base en la Nueva Reorganización Curricular del Estado de Ceará, Brasil. El análisis hecho en una escuela participante de la propuesta fue constatado que los alumnos pertenecientes al proyecto tienen más facilidad de comprender los contenidos propuestos, pues trabajan con el proyecto desarrollado en las asignaturas del Núcleo. El alumno es el autor del proceso de aprendizaje y no un simple receptor-reproductor de definiciones y fórmulas. La pedagogía del proyecto de investigación propone al estudiante trabajar con la estadística en la práctica, cuando es necesario el levantamiento de datos, investigación, análisis de resultados, además de prepararlos para ingresar en la vida académica y en el mercado de trabajo.

**Palabras-Clave:** Estadísticas. La práctica. Reorganización curricular.

## 1. Introdução

---

O presente trabalho expõe uma breve abordagem a respeito da Reorganização Curricular do Ensino Médio no Ceará e sua relação com o conteúdo de Estatística estudado nesta etapa, através da pesquisa instituída como princípio pedagógico pela nova organização. Além disso, destaca o papel do professor em meio a reformulação da proposta educativa.

Objetiva-se mostrar a prática da Estatística e sua relação com o cotidiano, inserida na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), através do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, bem como o aprendizado proporcionado, uma vez que os conteúdos de estatística vistos em sala de aula se tornam realidade para os alunos quando precisam ir a campo, pesquisar, selecionar amostras, colher e organizar dados para concluir suas pesquisas.

Para Ubiratan D'Ambrósio as teorias são resultados das práticas e a teoria resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria inicial. Seguindo

esse pensamento admite-se relacionar essas duas vertentes, teoria e prática, por meio da pesquisa. Nesta direção, este artigo, justifica-se pela busca de uma aprendizagem significativa, através do elo existente entre os conceitos de sala de aula e os processos empregados no desenvolvimento de um projeto de pesquisa.

Como base para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa direta com os alunos de uma escola de ensino médio participante da Reorganização Curricular no turno matutino. Foram selecionadas duas turmas de 2º ano, uma que possui as disciplinas integrantes do NÚCLEO e outra que não possui. O objetivo da seleção destas turmas é de comparar o progresso das mesmas em relação ao conteúdo de estatística trabalhado no 2º ano e verificar se àquelas que o trabalharam na prática, por meio de um projeto de pesquisa, realmente aprenderam mais do que a turma que somente estudou a teoria.

Foi verificado que a turma participante da reorganização curricular obteve melhor desempenho nos quesitos avaliados em detrimento

da turma de ensino regular. Assim, a utilização do método estatístico na prática foi mais eficiente na aprendizagem dos alunos do que a mera reprodução deste em sala de aula de forma teórica. Os resultados desta pesquisa podem servir como inspiração para que os professores de Ensino Médio, mediadores do saber, busquem trabalhar seus conteúdos voltados também para o cotidiano dos alunos de forma que estes percebam sua utilidade.

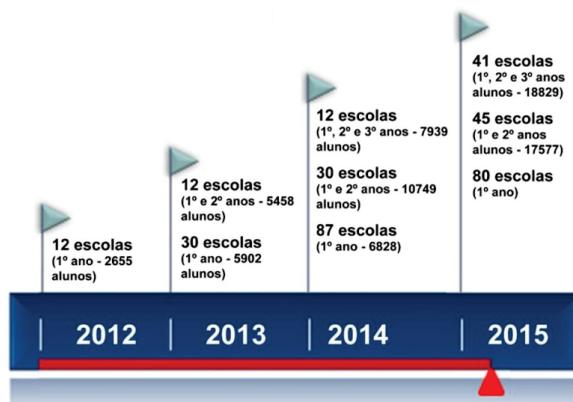
## 2. Referencial Teórico

### 2.1 Reorganização Curricular

Em 2012 a Secretaria da Educação do Estado do Ceará-SEDUC CE-, em parceria com o Instituto Aliança deu início as atividades do Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais- NTPPS, projeto que promove uma Reorganização Curricular no Ensino Médio do Ceará. As disciplinas de TIC- Tecnologia da Informação, que proporciona aos alunos conhecimentos de informática e outras tecnologias e a de DPS- Desenvolvimento Pessoal e Social, que trabalha uma formação integral do ser humano e promove o incentivo a pesquisa e o protagonismo juvenil formam o NÚCLEO.

O NTPPS é um componente curricular que pretende desenvolver competências socioemocionais e, além de ser integrador e interdisciplinar, trabalha a pesquisa como princípio pedagógico. Ao longo de 160 horas por ano o aluno tem a oportunidade de participar das oficinas proporcionadas pelo NTPPS onde ele é o protagonista, essas oficinas são motivacionais, elaboradas com materiais adequados e com o apoio de um professor tratam de diversos temas, entre eles escola e família, eixo abordado no 1º ano, comunidade, eixo para o 2º ano e no 3º ano o tema é

mundo do trabalho. Os projetos são elaborados dentro desses eixos e subdivididos por macro campos, sob a orientação de professores da Escola participante. O gráfico a seguir mostra a evolução da proposta no período de 2012 a 2015:



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará. Disponível em <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/sistemas-265/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/8887-nucleo-trabalho-pesquisa-e-demais-praticas-sociais-ntpps>

Com a nova Reorganização Curricular do Ensino Médio, o aluno depara-se com um mundo diferente do conhecido, onde ele é o sujeito ativo das ações e no qual a pesquisa é vista como princípio pedagógico, nesse caso, o aluno está em um processo de investigação. Em algum momento em seu trabalho, o pesquisador trabalha com um conjunto de dados que irá analisar, entender, transformar em informações, e a partir delas chegar a conclusões a respeito do objeto estudado, para isso faz uso da Estatística.

### 2.2 A Estatística

Todas as ciências são originadas da própria história humana, a matemática, “ciência que une a clareza do raciocínio a síntese da linguagem”, não é diferente, surgiu no convívio social, de forma empírica, prática e útil.

A Estatística teve sua origem de forma similar. Os antigos registravam quantidade de habitantes, nascimentos, óbitos, estimavam valores,

distribuíam terras equitativamente, cobravam impostos e realizavam inferências, hoje tais processos podem ser chamados de estatísticos. Veja o seguinte esquema sobre a evolução dessa ciência:

No século digital, os estudos estatísticos têm sido úteis na organização de negócios, nos processos de análise dos recursos mundiais e ainda são diariamente apresentados e discutidos nas mídias. A Estatística é um ramo da Matemática Aplicada que se destina à coleta, organização, análise de dados de observação, disseminação de informações, bem como da tomada de decisões razoáveis baseadas em tais análises. Na atual configuração de sociedade, imersa em tecnologias e cheias de informações, faz-se necessário que um cidadão tenha o conhecimento matemático e com isso seja capaz de adentrar às diversas profissões que o exigem.

Nas sociedades modernas, boa parte da informação é veiculada em linguagem matemática. Vivemos num mundo de taxas percentuais, coeficientes multiplicativos, diagramas, gráficos e verdades estatísticas. Para decodificar esse tipo de informações, precisa-se de informações, precisa-se instrução matemática. Observemos aqui uma primeira relação entre o ensino de matemática e as condições necessárias para o exercício da cidadania (IMENES E LELLIS, 1994, p.11).

Espera-se que os alunos tenham uma base estatística adquirida no Ensino Fundamental, assim como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCN, por meio do bloco chamado Tratamento da Informação – Estatística, Análise Combinatória e Probabilidade - o qual objetiva que as informações advindas do meio sejam selecionadas e analisadas para a tomada de decisões futuras.

Entretanto, há, ainda, dificuldade na leitura e interpretação de tabelas e gráficos já que os alunos

não estão habituados aos diversos tipos dos mesmos. Tal dificuldade quando trabalhada na prática, quando o próprio educando passa a produzir tabelas e gráficos e a partir destes tirar conclusões o efetivo aprendizado acontece.

No ensino Médio, a Estatística ganha respaldo nas questões abordadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, constante na Matriz de Referência do ENEM nos eixos cognitivos M6 e M7 e as habilidades relativas ao estudo da estatística.

H22 - Identificar informações apresentadas em tabelas ou gráficos (de coluna, de setores e de linha).

H24 - Resolver situação-problema com dados apresentados em forma de tabela de dupla entrada ou gráfico.

H25 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

H26 - Avaliar propostas de intervenção na realidade, utilizando informações expressas em gráficos ou tabelas.

H27 - Calcular a média aritmética de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou gráficos de colunas.

H28 - Resolver situação-problema que envolva processos de contagem ou noções de probabilidade.

H29 - Utilizar médias aritméticas, noção de probabilidade ou conhecimentos estatísticos como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando probabilidade e/ou conhecimentos estatísticos (porcentagem, gráficos, médias). (BRASIL, 2014, sem paginação)

Luiz Roberto Dante, autor da Coleção de livros didáticos Matemática: Contextos e Aplicações, apresenta a teoria estatística de forma coesa e simples.

A palavra “Estatística” significa “análise de dados”. Como ciência, surgiu milênios antes de Cristo, sendo, no início, uma simples compilação de números. Acredita-se que seu desenvolvimento

ocorreu em razão da necessidade dos governantes de conhecerem como os recursos e bens estavam distribuídos pela população e do que dispunha o Estado (2013, p. 30).

Dante, propõe uma reflexão quando diz

O tema Estatística pode ser considerado um dos mais importantes da Matemática do Ensino Médio, uma vez que a análise de dados estatísticos permeia diversas situações de nosso cotidiano, como o censo realizado pelo IBGE (Geografia), pesquisas de mercado (Marketing), pesquisas de intenção de voto, perfis psicológicos (Psicologia), estudos farmacológicos (Farmácia), análise de substâncias contaminantes (Biologia e Química), e uma série de aplicações nas mais diversas áreas do conhecimentos (2013, p. 30).

Excedendo-se os limites do ensino médio, Dante (2013) afirma, sobre a Estatística, que: “Por fornecer dados que embasam qualquer tipo de pesquisa, é uma disciplina presente em quase todos os cursos superiores”.

### **2.3 Orientações e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**

As Orientações Curriculares para o ensino Médio dizem que

[...] É também com a aquisição de conhecimento em Estatística que os alunos se capacitam para questionar a validade das interpretações de dados e das representações gráficas veiculadas em diferentes mídias, ou para questionar as generalizações feitas com base em um único estudo ou em uma pequena amostra. [...] (BRASIL, 2006, p. 79)

Os conteúdos de Matemática do Ensino médio, segundo Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, podem ser divididos em quatro blocos, a saber: Números e operações; Funções; Geometria; e Análise de dados e probabilidade.

Os conteúdos do bloco de Análise de dados e probabilidade têm sido recomendados para todos os níveis da educação básica, em especial para o Ensino Médio. [...] O estudo desse bloco de conteúdos possibilita aos alunos ampliarem e formalizarem seus conhecimentos sobre raciocínio combinatório, probabilístico e estatístico [...] (BRASIL, 2006, p. 70-78).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, propõem uma formação humana integral, na qual o jovem se torne um cidadão completo, para isso deve receber o conhecimento científico e cultural, ser preparado para o mercado de trabalho, ser um jovem crítico e possuir habilidade tecnológica. Para tal é necessário integração entre as disciplinas de modo a fornecerem um conhecimento maior do mundo e dos fatos que nele ocorrem, entretanto cada disciplina contribui para isso de modo especial:

Cada disciplina possui um módulo que a identifica e a distingue das demais. O que faz com que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que minha disciplina se transforme [...] Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo [...] Porque nós não temos escolha, somos obrigados a enfrentar todos os movimentos que se dão no território e tentar, bem ou mal, interpretá-los, descrevê-los. É neste espaço que se realiza a vida coletiva. (SANTOS, 2000, p. 49 e 52).

Nesse aspecto:

O jovem, para poder exercer inteiramente a cidadania, necessitará perceber que os números, taxas, índices e estimativas que são apresentadas nas mídias envolvem certo grau de incerteza e aleatoriedade, mesmo que as pesquisas tenham sido feitas com o maior rigor metodológico. A estatística está presente em vários campos, como por exemplo, no estudo da efetividade e segurança de um medicamento, em análises do funcionamento de um sistema, em campanhas eleitorais e mesmo em músicas. Assim, a importância do estudo de

estatística no Ensino Médio reside muito mais em favorecer a leitura adequada e crítica de informações do que a simples construção de tabelas e gráficos (BRASIL, 2013, p. 31)

A matemática fornece contribuição nessa formação pois foi construída como resposta a perguntas advindas de diversos contextos e de ordem prática (DANTE, 2013, p. 326).

## 2.4 O Papel do Professor na Formação Matemática

No que diz respeito ao papel do professor, que possui a função de facilitador da aprendizagem, pode-se dizer que este ganha uma nova dimensão: “Possibilitar que, ao acessar informações, o aluno seja capaz de decodificá-las, interpretá-las e, a partir disso, emitir um julgamento.” (SOUZA, 2013, p. 25)

Com isso faz-se importante que o professor não exponha todo o conteúdo para o aluno, mas lhe forneça os conceitos básicos e o aparato necessário para que o aluno construa o conhecimento. Além de ser um incentivador, deve ter atrelado a sua formação a função social no ambiente escolar, de maneira a buscar conhecer o contexto socioeconômico e cultural no qual seu aluno está inserido.

Dessa maneira, pode selecionar situações relacionadas ao cotidiano do aluno ou mesmo trabalhar determinados conteúdos em vários contextos. Como incentivador, deve, ainda, estimular o trabalho coletivo entre os alunos, tão importante quanto a interação aluno e professor, e propiciar um ambiente de aprendizagem em que os estudantes tenham a oportunidade de confrontar e argumentar suas ideias. (SOUZA, 2013, p.26)

Em virtude das mudanças no ensino, faz-se necessário que o professor assuma uma nova posição frente aos seus procedimentos, que passe por uma transformação, a qual permita que ele

desenvolva a proposta educacional de maneira reflexiva, crítica e autônoma.

O professor enquanto avaliador, além de detectar os avanços e dificuldades de seus educandos, precisa fazer uma auto avaliação e verificar se sua práxis pedagógica está adequada ou se necessita reformula-la. Compreendendo bem o seu papel, o professor pode moldar sua prática docente e planejar suas aulas com base nos objetivos que pretende que os alunos alcancem. Ao fazer essa reflexão, o professor esclarece dúvidas a respeito da relação professor-aluno / aluno-professor, e pode assim, traçar novas e melhores estratégias para aprimorar o aprendizado do aluno. Com isso, pode-se afirmar que:

A reflexão é vista como um processo em que o professor analisa sua prática, compila dados, descreve situações, elabora teorias, implementa e avalia projetos e partilha suas ideias com colegas e alunos, estimulando discussões em grupo. (PEREZ, 2004, p. 252)

Em a Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire, relata a importância da autonomia do professor e também dos educandos. Trata de uma pedagogia da qual a escola se mostre ambiente de uma aprendizagem significativa, verdadeira, não só de um emaranhado de conhecimentos “jogados” ao aluno, onde não há nenhuma relação com o cotidiano. Para Freire a verdadeira construção do conhecimento se dá quando os educandos se reconhecem como sujeitos desse processo. Segundo o próprio, “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.” (1996, p. 14).

Ao professor de matemática, em particular, cabe o conhecimento cultural, social e político do mundo, buscando sempre proporcionar conhecimentos que

possam ser relacionados com a realidade do aluno, algo que faça sentido para este e que lhe dê o devido desenvolvimento científico, tecnológico e humano. Pode-se, então concluir que, também é papel do professor de matemática:

Valorizar essa disciplina tornando-a prazerosa, criativa e, mais ainda, tornando-a útil, garantindo, assim, a participação e o interesse, da parte dos alunos, assim como da comunidade, a fim de proporcionar um aprendizado eficiente e de qualidade. (PEREZ, 2004, p. 261).

Ainda neste contexto, pode-se afirmar que:

A missão dos educadores é preparar as novas gerações para o mundo que terão que viver. Isso quer dizer proporcionar-lhes o ensino necessário para que adquiram as destrezas e habilidades que vão necessitar para seu desempenho, com comodidade e eficiência, no seio da sociedade que enfrentarão ao concluir sua escolaridade. (SANTALÓ, 1996, p.11).

Diante do encadeamento de ideias apresentados, faz-se o professor elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, atuando também como incentivador.

## 2.5 A Pesquisa como Princípio Pedagógico

De acordo com Pedro Demo, o aluno que se destaca é o aluno que pesquisa. Partindo desse pressuposto, a pesquisa como princípio pedagógico

[...] contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas da vida coti-diana dos sujeitos trabalhadores. Afinal, formar integralmente os educandos implica não só que estes aprendam o significado e o sentido das ciências, das tecnologias, das práticas culturais etc., mas é preciso fundamentalmente formar as pessoas

para produzirem novos conhecimentos, compreender e transformar o mundo em que se vive. (BRASIL, 2013c, p. 35-36).

Quando o aluno pesquisa, em qualquer fase da sua vida acadêmica, se torna sujeito construtor do conhecimento e não apenas copia um conhecimento já construído.

[...] Então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo tem por trás a ideia da reconstrução, mas também agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da "politicidade", porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade. (DEMO, 2009, sem paginação).

Segundo Freire "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção" (2000, p. 52). Nessa perspectiva, a educação passa a ser problematizadora, e não mais um mero processo de transmissão de informações.

Demo afirma ainda que a educação pela pesquisa deve seguir o conhecimento reconstrutivo, através do qual alia-se teoria e prática na reconstrução de conhecimentos preexistentes. Assim, para o autor "Nós partimos do que já está construído, do que já está disponível, do conhecimento que já está diante de nós e o refazemos, reelaboramos."(DEMO, 2009).

### 3. Metodologia

Com o objetivo de saber a opinião dos alunos de ensino médio sobre a importância da pesquisa e desenvolvimento de um projeto e sua relação com a estatística, bem como avaliar alguns critérios para testar a hipótese de que estes alunos participantes da Reorganização Curricular aprendem mais sobre o conteúdo de estatística, pois a utilizam na prática, foi realizada uma pesquisa com 20 alunos do 2º ano do ensino médio da Escola Mauro Sampaio, através uma seleção aleatória de 10 alunos por sala, sendo uma sala o 2º ano B, participante da Reorganização Curricular e a outra o 2º ano E, da mesma Escola, que não possui as disciplinas integrantes do NTPPS.

Realizou-se uma Pesquisa de campo, exploratória, através do método indutivo, para realizar a coleta de dados foi aplicado um Questionário Estruturado de forma a obter tanto números para os relatos quanto informações e opiniões a respeito do tema proposto.

### 4. Resultados e Discussões

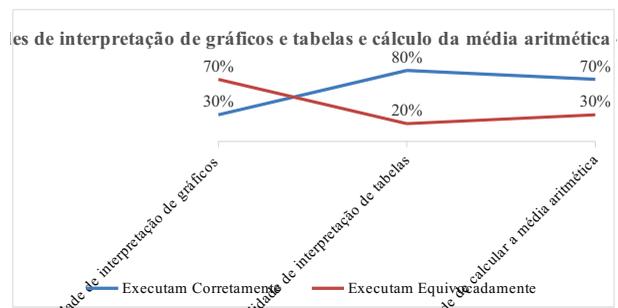
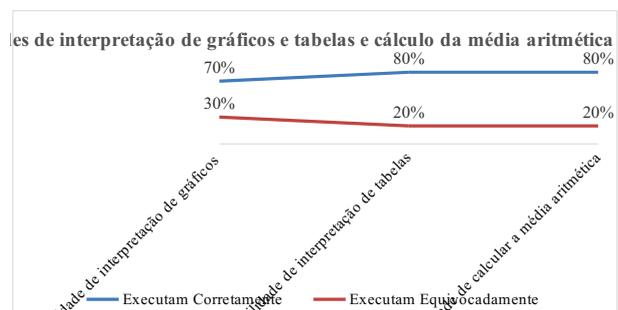
Foram obtidos os seguintes resultados:

Quando questionados sobre a relação teoria-prática, 100% dos alunos (2º B e 2º E) afirmaram que acham importante e justificaram dizendo que as atividades voltadas para o cotidiano aprimoram os conteúdos aprendidos em sala de aula, facilitam sua fixação e, com isso, passam a ter a certeza de que farão uso destes no seu dia-a-dia.

Setenta por cento (70%) dos alunos entrevistados que participam da Reorganização Curricular (2º B)

consideram que o projeto de pesquisa feito por eles na disciplina de DPS, ajudou-os a aprimorar seus conhecimentos sobre Estatística e identificam que fizeram uso da Estatística na seleção da amostra, coleta e organização dos dados e na apresentação dos resultados (Tabelas, gráficos, porcentagens...).

No questionário haviam 3 questões que tratavam de análise de gráficos e tabelas e do cálculo da média aritmética, feitas sugestivamente como forma de testar essas habilidades, que tiveram o seguinte resultado:



Através da análise e comparação dos gráficos acima, pode-se concluir que os alunos que estão na Reorganização curricular tiveram um melhor desempenho nas habilidades testadas. Por trabalharem os assuntos na prática possuem maiores chances de desenvolverem bem tais cálculos.

## 5. Considerações Finais

---

Com base na pesquisa realizada foi possível concluir que a Nova Reorganização Curricular do Ensino Médio tem ajudado na compreensão da Estatística pelos educandos, pois possibilita a vivência dos conteúdos, por meio do projeto de pesquisa desenvolvido por eles, através do qual vão a campo e realizam todos os passos de uma pesquisa Estatística.

Fica claro que os resultados desse estudo poderão ajudar os professores de Matemática, vista como o terror das salas de aula, a buscarem voltar seus conceitos e teorias para o cotidiano, mais próximos da realidade de seus alunos, fazendo com que a aprendizagem seja significativa, bem como que os alunos tomem gosto pela disciplina.

## Referências Bibliográficas

---

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. (2013). Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa II - Caderno V: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: [Autores: Ana Paula Jahn... et al.] Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CRESPPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática: Contexto e Aplicações**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa como Princípio Pedagógico**. Florianópolis, 12 de janeiro de 2009. Entrevista concedida a professora Sílvia Gimeno, da prefeitura de Florianópolis.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Instituto Aliança. Disponível em: <<http://www.institutoalianca.org.br/>>. Acessado em 28 de novembro de 2014 às 12:00h.

LELIS, Marcelo & IMENES, Luiz Márcio P. **O Ensino de Matemática e a Formação do Cidadão**. Temas & debates. São Paulo: Atual e Scipione, ano 7, n. 05, 1994. NOVA ESCOLA. Pedro Demo fala sobre Educação pela pesquisa. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=Vra4hclt7kw>> . Acessado em 22 de abril de 2015 às 14:23h.

PEREZ, Geraldo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTALÓ, Luís A. Matemática para não Matemáticos. In PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Orgs.). **Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas**. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 11.

SANTOS, M. **Território e sociedade**. Entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SOUZA, Joamir Roberto de. **Novo Olhar Matemática: 3**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013. Orientações para o professor.

Secretaria de Educação do Ceará. Disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/>> . Acessado e

Ana Nunes Cunha<sup>1</sup>  
Cátia Luzia Oliveira da Silva<sup>2</sup>  
Laerte Gonzaga Ferreira<sup>3</sup>

## Resumo:

As práticas educacionais vêm mudando ao longo do tempo e tanto o ensino da literatura quanto a própria literatura vem sendo modificadas por conta da linguagem dos educandos que também está em constante movimento. O presente artigo vem mostrar o quanto o uso dos contos digitais, como prática educ comunicativa, vem auxiliar no desenvolvimento no ensino da literatura atual. O conto digital permite ao educando e ao educador usar o seu potencial crítico e criativo para ressignificar a prática de ensino e aprendizagem. A pesquisa aqui apresentada é bibliográfica, com leituras acessadas tanto a partir de sites na Internet quanto a partir de fontes impressas de autores, como Armando Damiano Nunes Alves, Miguel Arroyo, David Ausubel, William Roberto Cereja, Adilson Citelli e Costa, Marly Fernandes, Paulo Freire, Marisa Lajolo, André Lemos, Eduardo Lima, Cátia Silva et al., Liliam Silva, Donizete Soares, Ismar Soares, entre outros. A contação digital de histórias (digital storytelling) aqui tratada vem, com os avanços tecnológicos utilizados pelos educandos, dar novas possibilidades no pensar e fazer poético por contar com a exploração de novas habilidades educacionais. A produção do conto digital oportuniza aos discentes uma nova forma de se expressar, desenvolve a leitura e a escrita de textos literários, o manuseio de ferramentas digitais e empodera seus autores.

**Palavras-chave:** Conto Digital. Educomunicação. Literatura.

## Abstract

### SHORT STORY AS EDUCOMMUNICATIVE PRACTICE IN THE LITERATURE TEACHING

Educational practices have been changing over time and both the teaching of literature and literature itself have been modified by the language of learners who are also constantly moving. The present article shows how much the use of digital storytelling, as practice of educommunication, has helped to develop in the teaching of current literature. The digital storytelling allows the learner and the educator to use their critical and creative potential to re-signify the teaching and learning practice. The research presented here is bibliographical, with readings accessed both from Internet sites and from printed sources of authors, such as Armando Damiano Nunes Alves, Miguel Arroyo, David Ausubel, William Roberto Cereja, Adilson Citelli and Costa, Marly Fernandes, Paulo Freire, Marisa Lajolo, André Lemos, Eduardo Lima, Cátia Silva et al., Liliam Silva, Donizete Soares, Ismar Soares, among others. The digital storytelling here treated comes, with technological advances used by students, provides new possibilities in thinking and doing poetry by relying on the exploration of new educational skills. The production of the digital story gives students a new way of expressing themselves, developing reading and writing of literary texts, manipulating digital tools and empowering their authors.

**Keywords:** Digital Storytelling. Educommunication. Literature.

<sup>1</sup> [Graduada em Letras- Português, professora especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio].

<sup>2</sup> [Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará].

<sup>3</sup> [Graduado em Letras-Português, professor especialista em Língua portuguesa].

## Resumen

---

### CUENTOS DIGITALES COMO PRÁCTICA EDUCOMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA

Las prácticas educativas han cambiado con el tiempo y tanto la enseñanza de la literatura como la literatura misma ha sido modificada debido a la lengua de los estudiantes que también está en constante movimiento. En este artículo se muestran cómo el uso de cuentos digitales, como la práctica educomunicación consiste en ayudar a el desarrollo de la enseñanza de la literatura actual. El cuento digital permite al estudiante y educador utilizar su potencial crítico y creativo para replantear la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. El estudio que aquí se presenta es la bibliográfico, con lecturas acceder tanto desde sitios en Internet como de fuentes impresas de autores como Armando Damião Nunes Alves, Miguel Arroyo, David Ausubel, William Roberto Cereja, Adilson Citelli e Costa, Marly Fernandes, Paulo Freire, Marisa Lajolo, André Lemos, Eduardo Lima, Cátia Silva et al., Liliam Silva, Donizete Soares, Ismar Soares, entre otros. El cuento digital (narrativa digital) de este artículo viene con los avances tecnológicos utilizados por los estudiantes, dar nuevas posibilidades en el pensamiento y hacer poético apoyándose en la exploración de nuevas habilidades educativas. La producción de la historia digital ofrece oportunidades a los estudiantes una nueva forma de expresarse, desarrollar la lectura y la escritura de textos literarios, el manejo de las herramientas digitales y empodera a los autores.

**Palabras-Clave:** Cuento digital. Educomunicación. Literatura.

## 1. Introdução

---

O conceito de literatura e o ensino desta, já passaram por mudanças e continuam se reconfigurando de acordo com a realidade vivenciada na sociedade.

Na década de 80, com o fim da ditadura militar, iniciaram críticas ao sistema tradicional educativo e foram desenvolvidos programas governamentais a fim de resolver a crise educacional, crise de leitura e de alfabetização brasileira. As pesquisas e estudos aumentaram, inclusive sobre o ensino da literatura. A partir daí ocorreram contestações sobre as práticas fragmentadas, sem elucidação à criação e à produção literária. É sabido que o ensino da literatura contribui com a emancipação humana nos mais diferentes aspectos, sejam intelectuais ou emocionais. A educação literária é um tema emergente por conta das novas concepções, suportes e meios de difusão de textos. Com efeito,

ainda se tem a problemática do modo como o docente ministra as aulas de literatura. (MORTATTI, 2014).

Lajolo (1993) citou de forma metafórica que o texto literário causa incômodo, desinteresse e enfado nos fiéis, quando utilizado como obrigação ou encargo de tarefas. Daí as técnicas imediatistas não surtirem efeito quando já se está instalado o distanciamento entre leitor e texto. O professor já recebe um roteiro tradicional definido por editoras com script de autoria alheia. Para a autora o texto literário pede contato solitário e profundo. Ou o texto dá sentido ao mundo ou não há sentido nenhum. E o desencontro do jovem com a literatura na escola é um reflexo de alguns empasses, dentre eles a relação com o cotidiano do aluno.

Muitos discentes não encontram na literatura lecionada na escola oportunidade de interagir, já que a abordagem tradicional visa apenas o acúmulo de informações contidas nos livros didáticos.

Cereja (2004) diz:

Com base em nossa experiência pessoal de mais de vinte anos como professor de literatura no ensino médio e de quinze anos como autor didático, e também com base nos planejamentos escolares e nos manuais didáticos de literatura existentes no mercado, notamos que a organização dos conteúdos, apoiada na historiografia literária, privilegia o enfoque cronológico de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. Estudar literatura, sob essa perspectiva, quase sempre é o mesmo que conhecer, geralmente de forma passiva, aquilo que os “bons” escritores (com todas as falhas e injustiças que historicamente sempre ocorreram nessa avaliação) escreveram ao longo da história de nossa cultura. Trata-se, pois, de uma concepção conteudista e enciclopédica de ensino de literatura. (p.18)

A literatura é vista pela maioria dos estudantes, como mostra a pesquisa feita por Cereja (2004) em algumas escolas de São Paulo, como uma disciplina escolar e não como expressão de sentimentos e pensamentos. É desse modo, como diz Silva (2013), muitos educandos não atribuem valor à disciplina de literatura, consideram um trabalho inútil.

Os discentes são atraídos pela literatura veiculada nas novas tecnologias e se sentem motivados por essa linguagem. De acordo com Silva (2013):

[...] os jovens têm demonstrado maior interesse nas leituras advindas dos meios de comunicação em massa e no que se transmite através das redes de internet, por serem conteúdos que de algum modo chamam a atenção por trazerem temas próprios de suas faixas etárias de uma forma bem mais dinâmica que as aulas de literaturas transmitidas pelos professores. (p.26)

Com isso, torna-se um desafio para o educador desenvolver metodologias para envolver os aprendizes no ensino da literatura. “Além disso, como a literatura é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico, ela deve ser tomada

tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica”, cita Cereja (2004, p.318 e 319). E ainda está vinculada à dimensão ambiental, cultural e política.

Hoje as tecnologias digitais de informação e comunicação vêm auxiliar na prática desse ensino. A tecnologia é uma grande aliada para lidar com os novos perfis dos alunos recebidos pelas escolas, pois está em sintonia com o cotidiano deles. Como diz Arroyo (2010) o ensino deve estar pautado para atender os diversos e não o contrário.

E a realidade dos educandos deste século está centrada nos avanços tecnológicos digitais de informação e comunicação. De acordo com Saccol e Barbosa apud Lima (2012),

Viver e conviver em um mundo cada vez mais ‘tecnologizado’, conectado, ou seja, em uma ‘sociedade em rede’, traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender, tanto nos contextos formais quanto nos contextos não formais de educação (p. 02)

O educador precisa se apropriar das tecnologias digitais de informação e comunicação e usá-las a seu favor. As tecnologias fazem parte do cotidiano. Ausubel (1982) lembra que a aprendizagem significativa provém do conhecimento prévio dos alunos que tem que ser valorizado. “‘Pensar digitalmente’ as práticas pedagógicas é um procedimento produtivo e consistente em apreender as lógicas do digital e aplicá-las a diversos contextos (...)” Lopes e Alves (2009, p. 09).

E como cita Danziger e Johnson (1970),

[...] a literatura pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes, em contraste com as ciências ou o conhecimento prático, e o seu meio de expressão é a palavra, em contraste com os sinais visuais da pintura e escultura ou os sons musicais. (1970, p. 01)

Nessa perspectiva, os contos digitais (digital storytelling) emergem do contexto atual como prática didática eficaz, pois potencializam a exposição de pensamentos e sentimentos. Como cita Silva e Branch (2012),

Digital Storytelling (contação digital de histórias) é uma atividade que alia a prática milenar de contar histórias às novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo às ferramentas baseadas no computador. Como o próprio nome implica, a história digital traz um misto de imagens digitais (estáticas e/ou em movimento), texto, música e narração. Sobretudo, contos digitais são uma forma significativa de aprender, de realizar a integração da tecnologia no contexto escolar e se constituem em formas eficazes de comunicação e expressão (p. 04).

O conto que faz parte da literatura que antigamente só se manifestava de forma oral, como grandes narrativas poéticas como *Ilíada* e *Odisseia* de Homero<sup>4</sup>, depois escrita e impressa, hoje, pode se manifestar de forma digital.

A storytelling têm suas origens na década de 1990 com o co-fundador do Center for Digital Storytelling, Joe Lambert e Daniel Meadows. A narrativa é curta, utiliza elementos textuais, visuais, sonoros e pode ser feita a partir da gravação de áudio, imagens em movimento ou fotos.

O conto digital possibilita a interação nos ambientes virtuais e pode potencializar a aprendizagem. Além de propiciar a utilização de ferramentas digitais e softwares, o conto digital necessita da elaboração de textos que mediante orientação do educador pode se estabelecer o fazer literário. De acordo com Fontana (2016):

O digital storytelling acompanha a inovação e o poder de criação, pois cada roteiro permite aos alunos transformá-los em uma experiência multidimensional. Para tanto é uma das formas do professor inserir a tecnologia no ensino para facilitar o processo de aprendizagem, isto em diversos programas, sites e aplicativos que auxiliam neste aspecto. (FONTANA, 2016, p. 115)

A partir desses conceitos o educador pode utilizar o conto digital para ampliar as formas de interpretação da linguagem e inovar o ensino da literatura por meios digitais. Com múltiplas possibilidades de abordagem literária, já que trazemos para as configurações do discurso a Educomunicação.

Como define Citelli e Costa (2011), educomunicação é uma área do conhecimento que busca pensar, pesquisar e trabalhar a educação formal, informal e não formal a partir de ecossistemas comunicativos. Os ecossistemas comunicativos, de acordo com Soares (2011) são:

um termo como uma figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construindo coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias. (2011, p.44)

Portanto, a presente pesquisa pretende contribuir para o entendimento de um novo modelo de prática pedagógica. Tendo dados qualitativos, pois se baseia na investigação de caráter bibliográfico, com fichamento de livros e artigos em sites voltados para o tema. Busca explicar e mostrar o digital storytelling como uma metodologia complementar de construção de conhecimentos, como meio de transformação cultural e social.

<sup>4</sup>. Homero foi um poeta épico da Grécia Antiga, ao qual tradicionalmente se atribui a autoria dos poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*.

## 2. Desenvolvimento

---

As exigências do ensino e da educação são cada vez maiores e mais complexas. A indisciplina, o insucesso escolar e o abandono escolar são problemas que integram o cotidiano dos professores, por isso a escola precisa estar conectada com a linguagem atual para dialogar e saber mediar conhecimentos. Surgem novas palavras, novas linguagens verbais e não verbais, por assim dizer, surge uma nova literatura.

O educando atual convive com tecnologias que se modernizam a cada dia, manuseando computadores, games, mensagens rápidas via celulares, sites na web entre outras ferramentas que os fazem pensar de forma diferente, criar mais signos linguísticos com expressões e significados amplos e específicos. Os discentes estão vivendo numa Cibercultura ou cultura digital que segundo Lemos (2010):

é a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias... é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais... Ela não é o futuro que vai chegar mas o nosso presente (home banking, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros.). (2010, p.01 e p.02).

Interagindo com essas linguagens, Moreira e Sartori (2015) complementam dizendo que as tecnologias digitais (TD) aproximam os professores dos alunos, já que é uma forma de atraí-los e de estar em contato com eles, quando relatam que:

As TD fazem parte dos cotidianos de muitas pessoas no mundo. Trata-se de uma experiência sensitiva sedutora que mescla prazer, encantamento, curiosidade, acesso a informações diversas, facilidade de comunicação, muitas possibilidades

expressivas, com uma gama de possibilidades participativas. ... Hoje em contato com as TD, os jovens se apropriam e constroem parte deste ambiente,...criando novas formas de 'estar junto', de se comunicar e, portanto, de 'ser' e 'estar' nos tempos atuais. Ao demarcar um local, uma rede entrelaçada de significados e de maneiras variadas de fazer no espaço virtual, estes jovens constituem e são constituídos por estes ambientes, além de apresentam práticas sociais que se caracterizam pelas novas formas de socialidade (2015, p. 370 e p. 371).

Soares (2001) fala sobre as novas tecnologias como "áreas de intervenção" e diz que elas apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educacionais, e voltadas para a mediação tecnológica na educação. O autor ainda afirma que se deve criar projetos sociais que caracterizem a era da informação e comunicação.

E Soares (2011) confirma que essa prática estimula o ensino, a aprendizagem e a liberdade de expressão:

Se de um lado, como informa a pesquisa da MacArthur Foundation, a tecnologia vem se transformando na grande aliada da juventude, por outro, o uso fluente e especializado dos recursos de comunicação tem modificado alguns conceitos de aprendizagem, dando destaque a uma dinâmica em que o estudante demonstra maior autonomia para a experimentação, o improviso e a autoexpressão. Nesse sentido, a tecnologia se torna, igualmente, uma aliada do educador interessado em sintonizar-se como o novo contexto vivido pela juventude. (2011, p. 28-29).

E hoje, com a existência da internet e da linguagem digital existem inúmeras possibilidades de criar ou recriar a literatura.

Para Silva (2003):

A leitura de textos produzidos contemporaneamente e a inclusão de obras que apresentam uma estruturação pouco linear tornam-se práticas que

ainda precisam ser mais valorizadas em sala de aula... O aluno deveria ser orientado para compreender o papel estético da literatura, bem como a função social desta manifestação artística. Não encontrando uma relação direta entre o texto literário e o seu cotidiano, o aluno não percebe a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. (p.517)

Evidenciando que as novas tecnologias e a criação literária estão ligadas pela criatividade e a realidade vivenciada. Fernandes (2013) afirma que:

“(...) esses alunos podem elaborar, criticamente, novas formas de representação de discursos, temas, estilos em suas novas criações,... um dos caminhos para pensarmos em como aproximar a cultura do aluno à cultura escolar podem ser os novos gêneros discursivos digitais... incorporados ao ensino de literatura e, conseqüentemente às práticas de leitura em sala de aula de Ensino Médio.” (p.04 e p.05).

A literatura com suas especificidades ganha novas formas de divulgação e expressão, e novos meios para sensibilizar o público. O desafio é saber manusear a tecnologia, enquanto a produção literária continuará importante por seu significado (AGUIAR e BARSSOTI, 2010).

Compreensivelmente a literatura se manifesta em diferentes formas em diferentes gerações, como em cada escola literária existem suas características, em cada época os traços específicos da manifestação dessa vão se modificando. E o mais importante traço literário até os dias de hoje é o que se conta do que se vive por meio de histórias.

Com o rápido desenvolvimento tecnológico emerge uma nova versão de conto, o conto digital (storytelling), conforme Robin apud Lourenço e Ramos (2013),

a narrativa digital é uma ferramenta poderosa para os educadores e para os alunos criarem as suas próprias histórias, sendo que a adoção de um ponto de vista e a definição de uma questão dramática despertam o interesse, a atenção e a motivação dos alunos. Além disso, favorece a colaboração e desenvolve vários tipos de literacias, incluindo a literacia informacional, literacia visual, literacia digital e literacia dos media.... Favorecidas por esta metodologia são as literacias, não só a literacias digital, pelo aumento na proficiência dos alunos no uso das ferramentas tecnológicas verificado, mas também a literacia visual, através da leitura de imagens. (p.937 e p.943).

Nesse contexto o educador tem um grande aliado para inovar sua prática, inclusive de forma interdisciplinar. A produção do conto digital permite ao aluno e ao educador usar sua criatividade e literatura prévia para intensificar os significados da literatura tradicional.

### 3. Metodologia

Para organizar uma narrativa digital (ND) foi criado um modelo por Ohler (2008) apud Alves (2012, p. 73 e p. 74) com cinco fases:

1) Planejamento da história: Clarificação do núcleo central – “story core”<sup>5</sup> que motiva ou cria a necessidade de a contar, seja um problema, um conflito, um objetivo a alcançar, ao que se pode acrescentar a criação de um “story map”<sup>6</sup>, delineando as ideias gerais, por exemplo na forma de um diagrama, prosseguindo para a escrita –story writing<sup>7</sup>– podendo já ser na forma de storyboard<sup>8</sup>/guião;

2) Pré-produção: Pode-se organizar uma lista prévia dos materiais a reunir: imagens, desenhos,

<sup>5</sup> \* Núcleo central da problemática em que se baseia a história.

<sup>6</sup> \*\* Mapa da história, ou seja, o caminho por qual a narração vai caminhar.

<sup>7</sup> \*\*\* A criação ou escrita de uma história.

<sup>8</sup> \*\*\*\* A sequência dos fatos e diálogos planejados que ocorrerão em uma narrativa.

materiais a digitalizar, filmagens, entrevistas, ...;

3) Produção: Edição dos materiais: gravação de voz, composição entre voz e música, ajuste entre imagem, texto e elementos sonoros, (...). Esta fase pode consumir muito tempo se a ênfase for na qualidade técnica como produção mediática e pode ser um pouco monótona se houver necessidade de muitas visualizações para sucessivos reajustes;

4) Pós-produção: Onde se faz a inclusão de títulos, ficha técnica e créditos finais, exportando-se para filme em formato compatível com as aplicações habituais de visualização;

5) Apresentação do trabalho: Pode ser perante uma audiência (turma, comunidade escolar, (...), podendo ainda ser divulgado através de plataformas Web(...), que surgiu do projeto de uma escola estadual cearense (E.E.M. Pe. Rodolfo Ferreira da Cunha) cujo objetivo foi divulgar as vivências e os conhecimentos dos ecossistemas litorâneos local, através dos contos digitais.

As interações foram feitas por meio de atividades que ocorreram no ecossistema comunicativo online e presencial. Para as quais se estabeleceu uma aprendizagem colaborativa na visão ambiental, informatizada e linguística, gerando um conteúdo interdisciplinar.

No ecossistema presencial os discentes tiveram uma oficina com o núcleo de Educomunicação da UFC sobre Contos Digitais, tiveram momentos de estudos sobre e-mails e como criar um perfil no facebook para socializar com a comunidade virtual. Estudaram o aplicativo Movie Maker por meio de formações e um tutorial organizado pelo professor do Laboratório de Informática Laerte Ferreira.

Além disso, os alunos tiveram uma palestra com o título "palavras rimadas" com o escritor Laerte

Ferreira e o cordelista Pedro Alves (ambos professores da Escola Pe. Rodolfo Ferreira da Cunha), inspiradora da escrita de narrativas poéticas que comunicaram a visão dos educandos sobre o conteúdo pesquisado de forma literária. Tiveram aulas passeio para que conhecessem os ecossistemas litorâneos locais. Nessas aulas, fazia-se o registro fotográfico, eram gravadas com celular as explicações feitas pelo biólogo Célio Alves que os acompanhava em cada ambiente litorâneo.

Em equipes os educandos selecionaram fotos, escreveram textos a partir das imagens (storyboards), fizeram pesquisas na internet no Laboratório de Informática Escolar- LEI, escolheram a trilha sonora, gravaram áudios com o celular. No aplicativo estudado produziram os contos digitais que foram postados na fanpage<sup>9\*\*\*\*\*</sup> criada para a realização do concurso de contos digitais que contou com o voto dos internautas através de curtidas. A interação virtual aconteceu com visualizações, comentários, compartilhamentos e curtidas na fanpage.

Para Cunha et al (2016),

O projeto promoveu uma mobilização de toda escola, em um ecossistema comunicativo, tendo a participação de alunos, professores e membros externos nas produções e relatos, sendo estes fatores de mobilizações das estruturas cognitivas internas, mediadas pelo uso das tecnologias digitais da comunicação, motor para formação de autoria e empoderamentos dos educandos em construir processos de conhecimento por meio de uma nova forma de expressão e linguagem. (p.7).

Com esse modelo, o educador tem um norte para orientar a produção dos alunos. Cada fase conta com habilidades que exigem concentração, organização, coerência e cooperação. Ele planeja as ações e as gerencia de acordo com a experiência que queira abordar em suas aulas por meio do conto digital. Para Robin apud Alves (2012),

<sup>9</sup>. \*\*\*\*\* <https://www.facebook.com/contosdigitaisrairienses/videos/>

[...] as ND Podem ser utilizadas quando se inicia uma novo conteúdo procurando ativar a atenção ou enfatizar e integrar os alunos num determinado tópico, visando concentrar atitudes direcionadas para a atenção ao mesmo tempo que podem constituir um elemento importante na motivação para a aprendizagem, se pensarmos na sua produção e apresentação[...]. (2012, p.81).

Diante do processo de produção dos Contos digitais muitos elementos educativos vão se estabelecendo, como diz Fosnot apud Alves (2012, p.81):

Na medida em que os alunos são os criadores das narrativas, podem ascender ao conhecimento por caminhos diferenciados, resultando um produto que é a interpretação simbólica de um dado fenômeno, conferindo-lhe a qualidade de (...) sujeito de aprendizagem como um indivíduo autônomo e interessado, capaz de pensar por si próprio – alguém que questiona, investiga e raciocina. (2012, p.81).

Daí parte o desenvolvimento de habilidades e competências educacionais demandadas durante o ensino médio que é despertar a criticidade do aluno por meio de interpretações autônomas, questionamentos, pesquisa e expressão do que se pensa de forma coerente e coesa.

E o educando ao abordar uma temática a partir do que sabe tende a aprofundar conceitos com leitura e pesquisa para expor seu ponto de vista por meio dos contos digitais, que aliam literatura e tecnologia. Veiculadas de forma não convencional, mas com alto teor de figuras linguísticas e expressividade. Com a observação dos pensamentos e sentimentos contidos nas produções dos educandos é possível observar a poética contida nelas. Rompendo ainda, com a “cultura do silêncio” citada por Freire (1996, p.201), incitando a liberdade de expressão e o reconhecimento de suas ideias publicadas no conto digital.

De acordo com Silva e Branch (2012, p. 03) “Uma história - pessoal, de alguém ou de conversação - representa a própria luta para entender e explicar o mundo, construindo conhecimento”. Manifestando o teor político que se desenvolve em processos educacionais que como citou Soares (2006, p.5) se dá num espaço de realizações de atualização ou concretização de projetos que nascem dos sonhos e/ou necessidades dos grupos sociais em processo de formação e organização, nascendo novos discursos e organizações sociais.

Em consonância com esse pensamento produzir contos digitais também fortalece valores, sonhos e interpretações. Valente e Almeida (2014) citam que:

a história narrada traz implícitos valores, singularidades, crenças, concepções e moral do autor em relação aos acontecimentos narrados e aos atores citados na narração, convidando tanto o autor como o leitor a uma resposta ética e poética, com influência em suas ações para além do texto narrado. (2014, p.39)

E o que se narra começa a ter amplos significados dependendo do envolvimento do autor e leitor. Corroborando com Freire (1996, p.77), “[...] somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]”.

Com a produção de contos digitais o estudante tem novos olhares e atribui sentido ao mundo que o cerca. Esse instrumento didático compatibiliza-se, dando margem à proposta dos PCN’s: “conviver de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem –, [...] (BRASIL, 2008, p. 32).

E como afirma Fernandes (2013):

por serem mais interativos, estes textos podem se tornar conteúdos mais expressivos / representativos para os alunos, pois as práticas de interação virtual,

mais colaborativas, podem extrapolar aquelas presentes nos textos impressos. (...) Além disso, devem promover a interação proativa com os elementos hipermediáticos desses gêneros discursivos digitais, no sentido de buscas as apreciações ativas e responsivas dos seus usuários (professores e alunos) e, com isso, possibilitar a aproximação desses novos gêneros discursivos digitais com aqueles que já produzidos na literatura canônica. (p.07 e p.08)

O conto digital possibilita a colaboração e a participação democrática na criação das histórias que se queira relatar. Fernandes (2013) ainda reitera,

devemos levar em conta a necessidade de novas abordagens de ensino e aprendizagem de literatura que se fazem sentir em função das novas tecnologias digitais e das possibilidades de ampliação para os multiletramentos e para os novos letramentos que extrapolem as linguagens verbais (percepção de imagens e de sons que ampliam as construções de sentido no processo de leitura, por exemplo), principalmente em contexto de Ensino Médio, ou seja, na etapa final da Educação Básica. (p.08)

A narrativa digital também contribui para a mensuração dos conhecimentos, quando o discente associa a imagem, ao texto e a trilha sonora utilizando o software de edição de imagens e vídeos, ganha o poder de retratar o que pode ser vivenciado por meio de pesquisa ou de experiências extraescolares através do Conto Digital. Atribuindo sentidos com aspectos éticos, estéticos e poéticos delineados pela interação do educador e educando, mostrando que a técnica não é o principal, mas sim a interlocução que se dá durante e no final no processo de criação dessas narrativas.

Silva (2015) diz que:

“(...) storytelling de maneira geral pode promover uma aprendizagem autêntica que ajuda os alunos a desenvolver uma vasta gama de habilidades intelectuais. ... Mas o mais importante é que os ajuda a desenvolver a criatividade. Uma experiência

educacional que inclui narrativas digitais não só promove o desenvolvimento dos estudantes naquilo que estão estudando, mas desenvolve comunicadores ao longo da vida. ... Esta é uma maneira de engajá-los e que ajuda muito na construção de interações interpessoais onde todos se envolvem e trabalham juntos.” (p. 1)

Freire (2005) critica o modelo de ensino centralizado no educador e diz que é a partir de ações dialógicas que a aprendizagem acontece. A narrativa digital foge do repasse verbalista do educador, ela ganha vida a partir das mediações pautadas na realidade e experiências do educando.

Hack, Ramos e Santos (2013) dizem que:

(...) através da construção de ferramentas, as pessoas constroem a base material para a consciência, transformando os ambientes e reestruturando os sistemas funcionais em que atuam e aprendem. Ao fazer isso, lançam-se trajetórias e desenvolvimento do pensamento e da ação que repercutem amplamente, abrangendo as dimensões individual e coletiva, material e semiótica. (2013, p.16)

Os contos digitais contemplam situações da realidade vigente que requerem novas atitudes, habilidades e criatividade, viabilizando uma nova forma de aprender. Conforme Alves (2012):

A realização de narrativas digitais pelos alunos, seja individualmente ou em grupo e independentemente do tipo de narrativa, constitui uma prática de trabalho que transcende a dimensão meramente instrumental e contribui para preparar os alunos para as exigências das realidades econômicas, sociais e tecnológicas que marcarão, inevitavelmente, o Século XXI. (p.102)

Com a produção das narrativas digitais surgem possibilidades para o educador inovar sua prática e tornar as aulas atrativas. E ao se apropriar da conectividade para a difusão e interação das produções, há a promoção das autorias. O (a) educando (a) se integra com a tecnologia e se torna responsável por suas produções.

## 4. Considerações Finais

---

A produção de Contos digitais potencializa as formas de expressão e linguagem, empodera os educandos com o uso das ferramentas digitais. Essa prática estabelece uma aprendizagem colaborativa, informatizada e linguística.

E, sobretudo, há a aprendizagem da literatura por meio inovador e a aproximação da cultura do aluno à cultura da escola interligando contextos culturais literários no Ensino médio. Estabelecendo relações linguísticas interdisciplinares que perpassam o léxico de palavras de uma só disciplina e implicam em interpretações numa vertente global, em que imagem, som e voz são produtos gerados a partir de realidades que ganham significância para o (a) educando (a). O conto digital passa a ser de autoria dos (as) educandos (as) e disseminado na web revela discursos e sentimentos.

O educador tem nessa prática uma margem de trabalho em contexto interdisciplinar e mediante o uso dessa metodologia tem a oportunidade de refletir sobre seu processo didático pedagógico como profissional contemporâneo, engajado na busca de novos saberes e mediador de ações proativas, as quais oportunizam o envolvimento em questões políticas, sociais, ambientais e locais.

Buscar, testar novas práticas de aprendizagem faz parte da rotina de um bom educador. E o conto digital vem ajudar nessa busca constante de novos métodos de trabalho.

## Referências Bibliográficas

---

AGUIAR, Leonel Azevedo de e BARSSOTI, Adriana. As novas tecnologias digitais e as perspectivas para o jornalismo e a literatura eletrônicos. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 11, n. 21:(8-15) jul-dez. 2010. Disponível em:

<[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/1175/888](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1175/888)>. Acesso em: 09 jan.2016.

ALVES, Armando Damião Nunes. **Narrativas Digitais nas aulas de Geografia: Um estudo com alunos do 10.º ano**. Disponível em: < >. Acesso em: 19 jan. 2016.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010b.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**.- Brasília:Ministério da Educação,Secretaria de Educação Básica,2008.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William\\_Cereja.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf). Acesso em: 25 nov.2016.

CITELLI, A. O.; ADILSON, COSTA, M. C. C. **Educomunicação: Construindo uma nova área do conhecimento**. Paulinas. São Paulo, 2011.

CUNHA, Ana Nunes, SILVA, Cátia Luzia Oliveira, FERREIRA, Laerte Gonzaga e RIBEIRO, Célio Alves. Contos digitais como prática interdisciplinar no Ensino Médio. In: **Experiências Educomunicativas: Oportunidades coletivas de aprendizagem**. 1º edição. Amazon: Midleton, USA, 2016 (p.5-15).

DANZIGER, Marlies K. e JOHNSON, W. Stacy. **Introdução ao estudo crítico da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1974. Trad. Álvaro Cabral, com a colaboração de Catarina T. Feldmann (p. 9-14, 18-21 e 25-26).

FERNANDES, Marly. **Material didático digital para ensino de literatura**. Disponível em:<<http://www.maxwell.vrac.pucrio.br/23456/23456.PDFXXvmi=Tp726jPoQEEVziKET4M8oOWnRhQrdah7Bp9HJ07AFLwe5hTZmG8Mv6ann1QCc9JNzTvJUDTAprPuJJu7qDTWJ4l86dKjmu8VoEfkhaVHCLdmultWloU6sgfAu0URu30UH4g0fclRxVetFJr28m8CEnd9o82UbQQTV7Ubke4iAiNg3gicDqOiP3sebuam1ii8dusRzMsSBKVR38vuxPk1iAdOKBbLUuU80o1zburNgnGjwdOu3awlLkbwlmjgRep>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FONTANA, Lígia de Assis Monteiro. **Digital storytelling: tecnologia para facilitar e não complicar.**

Disponível em:

<[https://books.google.com.br/books?id=6ORNDQAAQBAJ&pg=PA114&lpg=PA114&dq=conto+digital+digital+storytelling&source=bl&ots=Bw6Xdr1282&sig=WACeq2BSE25R0KoJD2\\_BqH9hkVE&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwirkuXb6pbQAhXHHZAKHcrGCNwQ6AEISjAI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=6ORNDQAAQBAJ&pg=PA114&lpg=PA114&dq=conto+digital+digital+storytelling&source=bl&ots=Bw6Xdr1282&sig=WACeq2BSE25R0KoJD2_BqH9hkVE&hl=ptBR&sa=X&ved=0ahUKEwirkuXb6pbQAhXHHZAKHcrGCNwQ6AEISjAI#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 7 de nov. 2016.

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

HACK, Josias Ricardo, RAMOS, Fernando e SANTOS, Arnaldo. Digital Storytelling e formação corporativa: possibilidades para a aprendizagem de adultos. In: **Comunicação & Educação: Paradigmas interculturais e autogestão educativa**, São Paulo, ano XVII, n.1, p.15- 23, jan./ jun.2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LEMOS, André. **Cibercultura.** Alguns pontos para compreender a nossa época. Disponível em:< <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2016.

LIMA, Eduardo Henrique M. **As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na prática docente.** Disponível em:< >. Acesso em: 09 jan. 2016.

LOPES, Tiago Ricciardi Correa e ALVES, Mara Rosa. **Novos meios, novas práticas de ensino aprendizagem: proposta de produção colaborativa de um twiconto.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/25161/14652> >. Acesso em: 07 jan. 2016.

LOURENÇO, Cristina e RAMOS, Altina. **A narrativa digital na aula de língua portuguesa.** Disponível em:<> . Acesso em 09 jan. 2016.

MOREIRA, Patrícia Justo e SARTORI, Ademilde Silveira. **A sociedade e a vivência digital: das lan houses às lan escolas, rumo a cidadania e a cibercultura.** Disponível em:<[http://issuu.com/abpeducom/docs/educomunica\\_\\_\\_o\\_e\\_direitos\\_humanos/?e=10597787/30991338](http://issuu.com/abpeducom/docs/educomunica___o_e_direitos_humanos/?e=10597787/30991338)>. Acesso em: 28 jan. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.** Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

SILVA, Cátia Luzia Oliveira da; HARRIMAN, e BRANCH, Robert Maribe. Aligning Digital Storytelling to The TPACK Framework: A Learning Experience for Pre-Service Teachers in A Learning-By-Designing Project. Anais do XVIII WIE. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. Disponível em: <[http://www.pgletras.com.br/Anais-30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2\\_Ivanda.pdf](http://www.pgletras.com.br/Anais-30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf)>. Acesso em: 23 nov.2016.

SILVA, Jackeline Anne da. O estudo da literatura no ensino médio. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/JACKELINE ANNE SANTOS DA SILVA O estudo da literatura no Ensino M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 23.nov.2016.

SILVA, Liliam. Digital Storytelling: Histórias que Ensinam. Disponível em: <<http://www.educacao-a-distancia.com/digital-storytelling/>>. Acesso em: 07 de nov. 2016.

SOARES, Donizete. EDUCOMUNICAÇÃO - O QUE É ISTO?. Disponível em: <[http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao\\_o\\_que\\_e\\_isto.pdf](http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf)>. Acesso em: 03 de dez. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Narrativas digitais e o estudo de contextos na aprendizagem. Disponível em: <<http://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/10/31>>. Acesso em: 19 jan. 2016.