

Revista

DoCEntes

Volume 08 - Nº 021 | março de 2023



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



Docentes

Volume 08 – Nº 021 | março de 2023

revistadocentes.seduc.ce.gov.br



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

Fortaleza – Ceará
2023



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Helder Nogueira Andrade
Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Elizabete de Araújo
Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira
Valéria Ricarte Estrela Fernandes
Assessoria Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação – ASCOM

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

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM

Meirivani Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais – COGEM/CECAS

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CDIE

ASCOM – Assessoria de Comunicação

Produção Gráfica da Revista

Gráfica Digital da SEDUC

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Português

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Revisão Inglês

Elizabete de Oliveira da Silva

Normalização Bibliográfica

Tiragem

2.000 exemplares

Contatos:

85 3101 3976

revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

GUILHERME FERREIRA GOIS

EEEP Marta Maria Gliffoni de Sousa – Acaraú – Ce | Crede 3
2º ano do curso de Administração

Pintura intitulada

Cultura Nordestina

Nos passos do Nordeste caminha resistente a cultura popular.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



[instagram.com/seduc_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE);

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC);

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaiás Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha

EEMTI Prof. Edmilson Pinheiro

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Profa. Ma. Ana Gardennya Linard Sírío Oliveira

Assessoria Especial do Gabinete

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Francisco Narcílio Clemente Costa

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
ENGENHARIA DIDÁTICA DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES/RESSIGNIFICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	11
<i>Teaching engineering education and its implications/resignifications in the consolidation of the continuing education for mathematics teachers</i>	<u>Unidade</u> 01
<hr/>	
Luana Vasconcelos Soares Rios Luiz Daniel Alves Rios Maria Jaqueline Ponte de Azevedo Albuquerque	
TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	19
<i>Techonologies for the development of skills from the persective of inclusive education in Brazil: a systematic literature review</i>	<u>Unidade</u> 02
<hr/>	
Izabel Cristina Fernandes de Oliveira Francisco Herbert Lima Vasconcelos Edgar Marçal de Barros Filho	
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CURTAS-METRAGENS: POSSIBILIDADES DE ÊXITO?	30
<i>Historical-Critical Pedagogy And Short Films: possibilities successful?</i>	<u>Unidade</u> 03
<hr/>	
Regina Nascimento Souto Antônia de Abreu Sousa Maria das Graças de Oliveira	
O USO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CITOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	37
<i>The use of a didactic sequence for the teaching of cytology in high school</i>	<u>Unidade</u> 04
<hr/>	
Adrielle Carvalho Assis de Moraes Carolina Tavares	

O PROJETO "YELLOW SEPTEMBER – ALL FOR LIFE" COMO PASSAPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA DA EEM JOSÉ CORREIA LIMA

47

Unidade

The "Yellow September – All for Life" project as a passport for the development of critical literacy of English Language students at EEM José Correia Lima

05

Pedro Alves Costa Neto | Mônica Marcelle Costa de Brito | Ricardo de Macedo Machado | Maria Nilta Costa | Ivan Timóteo Cassimiro

E O SERTÃO VIROU UM MAR DE SIGNIFICADOS: o léxico como abordagem da cearensidade no componente de literatura no ensino médio

56

Unidade

And the sertão became a sea of meanings: the lexicon as an approach to Ceará's culture in the high school literature component

06

Antonio Edson Alves da Silva | Antonio Anderson da Silva Beserra

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: DA CONJUNTURA POLÍTICA À SALA DE AULA

66

Unidade

The pioneers manifest of the new education: from the political conjuncture to the classroom

07

Myrvia Muniz Rebouças

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FOMENTO PARA O INCENTIVO E A FORMAÇÃO LEITORA

72

Unidade

Comics as a tool to encourage the incentive and formation of reading

08

Carlos Antonio de Souza | Farney Messias Araújo | José Adailton Rocha Pontes | Jocicleide de Sousa Freitas

Apresentação

Uma das grandes questões postas à 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 dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, 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.

Fazem parte do quadro efetiva ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir, na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados

em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus 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 e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

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

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

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

Editorial

A Pedagogia, a Didática e o Letramento como bases da Educação

Os quatro primeiros e o penúltimo artigo dessa edição giram em torno de questões relacionadas à **Pedagogia, Didática e Educação**. De forma basilar considera-se que a **didática** relaciona-se à aplicação de **métodos e técnicas** no processo **ensino/aprendizagem** enquanto a **pedagogia** é a **teoria** ou **ciência da prática educativa**, havendo portanto uma correlação intrínseca com a **educação** que é uma prática social que visa o desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, **competências e habilidades**. Os outros três artigos focam no **letramento**, uma dimensão significativa do **processo educacional**, caracterizado por uma concepção ampliada do ato de **ler** e **escrever** aos quais se exige a **aprendizagem** dos conhecimentos de maneira contextualizada às **práticas sociais**.

O artigo inicial desse exemplar aborda a **Engenharia Didática de Formação (EDF)**, também denominada por **Engenharia Didática de 2ª Geração** no ensino da **Matemática**. O estudo objetiva analisar a contribuição da **Engenharia Didática de Formação** e refletir acerca das implicações/ressignificações dessa vertente francesa na consolidação do processo de formação continuada para professores de **Matemática**. Enfim, o artigo apresenta como resultados as reflexões acerca da modelização das práticas do professor sob a perspectiva de uma **Engenharia de Formação**.

O artigo seguinte propõe-se a verificar-se a produção/utilização das **tecnologias digitais** para o desenvolvimento das competências após a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, atendem a todos os alunos de forma a **incluir-los** no processo de **ensino/aprendizagem**, através de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). O estudo destaca o uso das **tecnologias digitais** para o desenvolvimento de **competências** sob a perspectiva da **educação inclusiva no Brasil**.

O terceiro artigo destaca a produção de **curtas-metragens** como recurso **pedagógico** na **educação profissional e tecnológica**. O instigante e inovador do estudo reside em aprimorar as práticas pedagógicas a partir da produção de **curtas-metragens**, tomando como base a **Pedagogia Histórico-Crítica**. A pesquisa investiga as aplicabilidades da produção de **curtas-metragens**, como exercício para o desenvolvimento do **ensino/aprendizagem**, visando a proposição de um roteiro de vídeo. O artigo seguinte tem como objetivo propor o uso de **sequências didáticas** como forma de ensinar o conteúdo sobre **citologia** para estudantes do Ensino Médio. A metodologia aplicada no desenvolvimento da **sequência** foi baseada na **aprendizagem significativa** de David Ausubel.

O quinto trabalho apresenta o relato de experiência de um **projeto de intervenção** da disciplina de **Língua Inglesa** intitulado *“Yellow September – All for Life”*, aplicado numa escola de Ensino Médio em 2021, como parte de uma campanha de conscientização sobre a **prevenção ao suicídio e valorização da vida** junto aos corpos docente e discente da escola. A equipe envolvida aplicou o **letramento crítico** dos discentes com um

tema bastante atual e necessário através da **pedagogia crítica**, propiciando o **empoderamento** dos discentes, ainda que em **inglês**, ampliando a sua visão de mundo por meio de uma abordagem crítica. A metodologia utilizada foi a **pesquisa-ação**, acompanhada de produção textual e de artefatos culturais pelos discentes relacionados ao tema. O **projeto de intervenção** culminou com a realização de um evento cultural *on-line*, com a participação efetiva do Grêmio Estudantil.

O sexto artigo visa propor o léxico como abordagem da **cearensidade** nas aulas de **Literatura** do Ensino Médio, desdobrando essa análise em três direções: descrever a trajetória histórica da literatura trabalhada em **língua portuguesa**, apresentar definições acerca da **cearensidade** e seu vínculo com o léxico cearense; e elencar lexias presentes na obra *O País dos Mourões* (1972) de Gerardo Mello Mourão como expressões de **cearensidade**.

O penúltimo artigo busca resgatar a herança deixada pelo **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, destacando especialmente suas ideias sobre as **políticas educacionais** no **Brasil**, no fim da Primeira República e no início do governo provisório de Getúlio Vargas. O estudo ressalta ainda a contribuição de alguns de seus mais ilustres signatários para a renovação das **práticas educativas** em sala de aula.

O último artigo desse primeiro número da revista **DoCEntes** de 2023 apresenta as contribuições das **histórias em quadrinhos (HQ)** como recurso pedagógico no processo de **ensino/aprendizagem** à formação leitora. A pesquisa objetiva conhecer a relação que os estudantes do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio de uma escola pública, mantêm com as **histórias em quadrinhos**. Também busca saber se, por meio da leitura desse **gênero textual**, esses educandos se sentiram estimulados a procurar ler outros **gêneros literários** e se os professores, principalmente de **Língua Portuguesa**, utilizam esse tipo de material em sala de aula como metodologia de leitura e compreensão de textos.

A revista fará menção às capas escolhidas a partir da edição atual. A **DoCEntes** é direcionada a publicação preferencial de artigos de **docentes** das redes públicas estaduais de ensino. Entretanto, as capas do periódico são produtos artísticos de **alunos** do **Ensino Médio**. As peças escolhidas passam por uma seleção da equipe editorial. A capa do presente exemplar é intitulada **Cultura Nordestina** e foi criada pelo aluno **Guilherme Ferreira Góis** (2ª série de Administração) da **EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa** em Acaraú-Ceará (**CREDE 03**).

Rosendo Freitas de Amorim
Editor Chefe



ENGENHARIA DIDÁTICA DE FORMAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES/RESSIGNIFICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Luana Vasconcelos Soares Rios ¹

Luiz Daniel Alves Rios ²

Maria Jaqueline Ponte de Azevedo Albuquerque ³

Teaching engineering education and its implications/resignifications in the consolidation of the continuing education for mathematics teachers

Resumo:

A Engenharia Didática de Formação (EDF) ou também denominada por Engenharia Didática de 2ª geração tem se configurado como uma metodologia oportuna aos professores a criação de dispositivos/ferramentas para o processo de ensino, trazendo em suas vertentes a busca por uma formação continuada de qualidade. Entretanto, observa-se ainda uma ausência de capacitação nos processos formativos dos professores, ficando perceptíveis assim, lacunas em suas formações que causam entraves no processo de aprendizagem na disciplina de matemática. Partindo desse pressuposto é que o presente artigo tem por objetivo analisar a contribuição da Engenharia Didática de Formação – EDF e refletir acerca das implicações/ressignificações dessa vertente francesa na consolidação do processo de formação continuada para professores de matemática. A construção desse processo dialógico terá como metodologia uma abordagem de cunho bibliográfico e explicativo. O escopo desta pesquisa terá como subsídio teórico as pesquisas e estudos de Artigue (1996), Libâneo (2004), Almouloud e Silva (2012), Alves (2018), Bianchini e Machado (2019) dentre outros que dialogam com a temática estudada. Sendo assim, o artigo traz como resultados as reflexões a cerca da modelização das práticas do professor sob a perspectiva de uma Engenharia Formação.

Palavras-chave: Engenharia de Formação, Formação Continuada, Professores de Matemática.

Abstract:

The Didactic Engineering of Training (EDF) or also called 2nd Generation Didactic Engineering has been configured as a methodology that allows teachers to create devices / tools for the teaching process, bringing in its strands the search for a continuous formation of quality. However, we also observed a lack of training in teachers' training processes, thus becoming noticeable gaps in their training that cause obstacles in the learning process in the mathematics discipline. Based on this assumption, this article aims to analyze the contribution of EDF and reflect on the implications / redefinitions of this French aspect in the consolidation of the process of continuing education for mathematics teachers. For the construction of this dialogical process will be done through a qualitative research of bibliographic nature. The scope of this project will have as theoretical support the research and studies of Artigue (1996), Libâneo (2004), Almouloud and Silva (2012), Alves (2018), Bianchini e Machado (2019) among others that dialogue with the studied theme. Thus, the article brings reflections about the modeling of teacher practices from the perspective of an Engineering Training.

Keywords: Training Engineering, Continuing Formation, Mathematics Teachers.

1. Especialização em Educação Matemática pela Faculdade Kurios. Professora da Rede Estadual do Ceará – Coordenação Escolar na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa.

2. Mestrado em Física pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Rede Estadual do Ceará – EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa.

3. Especialização em Gestão Pública Municipal – Universidade Estadual do Ceará. Professora da Rede Estadual do Ceará – EEM Vilebaldo Aguiar.

1. INTRODUÇÃO

A Engenharia Didática tem se desenhado como uma metodologia que se apoia na Teoria de Situações Didáticas (BROUSSEAU, 1998), oportunizando aos estudantes um caminho mais dinâmico, interativo e participativo para a busca do conhecimento e sua reflexão. Outra fase dessa metodologia conhecida como Engenharia de Formação é voltada para a formação de professores e vem conquistando seu espaço na educação. Ademais, a Engenharia Didática de Formação é uma metodologia que objetiva a criação de dispositivos/ferramentas para o processo formativo do professor, proporcionando assim uma capacitação significativa para os professores atuarem em sala de aula.

Embora avanços significativos estejam acontecendo no que tange a formação continuada dos professores, pesquisas relacionadas a essa temática mostra que, ao longo das últimas décadas, a qualificação desses profissionais ainda tem como entraves a sua formação inicial. Diante disso, é notória a ausência de capacitação nos processos formativos dos professores, assim ficam evidente as lacunas em suas formações, dificultando o processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos e práticas pedagógicas. Por outro lado, a legislação recente, publicada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), estabeleceu novas diretrizes para a formação inicial, a saber: práticas de ensino e as atividades acadêmico-científico-culturais. Essas alterações impulsionam a reflexão das práticas e modelos de formação inicial de professores.

Diante desse cenário, a Engenharia Didática de Formação (EDF) ou Engenharia de 2ª geração vem conquistando o seu espaço no que diz respeito à formação dos professores de Matemática. Segundo pesquisas, os primeiros estudos sobre essa metodologia surgiram nas décadas de 1960, 1970 e 1980, destacando-se pelo estudo das relações envolvendo o trinômio: professor-estudante-saber. Assim, a EDF é uma metodologia que viabiliza ao pesquisador a verificação das situações didáticas voltadas para o processo formativo de materiais para uso de professores capacitando e aperfeiçoando o processo formativo em Matemática.

Partindo da ideia da contribuição da engenharia didática de 2ª geração na consolidação do processo de formação dos professores de matemática é que nos questionamos: Como tem se configurado formação continuada dos professores de Matemática na Educação Básica? Que implicações/ressignificações se fazem presentes na aplicação da Engenharia de Formação para a capacitação dos professores?

Para dar corpo a esse artigo, embasaremos nosso estudo nas ponderações de Artigue (1996), Almouloud e Silva (2012), Alves (2018), Bianchini e Machado (2019) em diálogo com a lei que regem a Educação Básica e Libâneo (2008).

Todavia, este trabalho tem como objetivo verificar as contribuições da Engenharia Didática de Formação na formação continuada dos professores de matemática, assim, adotamos os pressupostos de uma Engenharia Didática de 2ª geração ou Engenharia Didática de Formação – (EDF). O quadro de referência foi baseado em pesquisadores franceses e brasileiros com intuito de explicar o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A seguir apresenta-se de forma mais detalhada a fundamentação teórica, que possui um tópico, subdivididos em definições sobre Engenharia Didática, Engenharia Didática de Formação e as Implicações da engenharia na formação continuada para professores. Apresenta-se ainda os procedimentos metodológicos, finalizando como as conclusões e resultados sobre a temática analisada.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Engenharia Didática

A Engenharia Didática (ED) surgiu através das discussões na Didática da Matemática francesa no início dos anos 80. Os primeiros autores a estudarem a temática foram Yves Chevallard e Guy Brousseau, logo este foi o criador da Teoria de Situações Didáticas (TSD), sequencialmente também vem se destacando nessa temática a francesa Michele Artigue.

A ED é uma metodologia de pesquisa e uma aplicação de uma sequência didática que pode ser aplicada em um grupo de alunos. Logo, surgiu através da análise das relações existente no trinômio: professor, aluno e saber. Como afirma Bianchini e Machado (2019): "A Engenharia Didática se constituiu com a finalidade de analisar as situações didáticas, objeto de estudo da Didática da Matemática". O termo Engenharia Didática é empregado nas pesquisas da Didática da Matemática que incluem uma parte experimental, desde a década de 1980.

No pensamento abaixo, compreendemos o conceito do papel pesquisador e/ou professor de maneira análoga ao ofício de um engenheiro.

[...] comparável ao trabalho do engenheiro que, para realizar um projeto, se apoia nos conhecimentos científicos do seu domínio, aceita submeter-se a um controle de tipo científico, mas ao mesmo tempo, se encontra obrigado a trabalhar sobre objetos muito mais complexos do que os objetos depurados da ciência, e, portanto, a estudar de uma forma prática, com todos os meios ao seu alcance, problemas de que a ciência não quer ou ainda não é capaz de se encarregar. (ARTIGUE, 1996, p.193)

Conforme o autor Douady explica minuciosamente, a metodologia da Engenharia Didática também realizando uma comparação do trabalho do professor ao de um engenheiro. Dessa forma, ressalta que a ED apoia-se em sequências didáticas que podem ser aplicadas em sala de aula. Conforme o autor a ED é:

[...] uma sequência de aula(s) concebida(s), organizada(s) e articulada(s) no tempo, de forma constante, por um professor-engenheiro para realizar um projeto de aprendizagem para certa população de alunos. No decurso das trocas entre professor e alunos, o projeto evolui sob as reações dos alunos e em função das escolhas e decisões do professor (DOUADY, 1993, p. 2).

Podemos depreender que, de certa forma, essa metodologia é configurada pela fase experimental, baseada nas execuções das sequências didáticas em sala de aula. Dessa forma, a metodologia da Engenharia Didática (ED) é composta por quatro fases: 1ª fase, análise preliminar; 2ª fase, concepção e análise *a priori*; 3ª fase, experimentação; 4ª fase, análise *a posteriori* e validação.

Na Análise prévia são realizadas considerações sobre o conteúdo teórico e sobre os conhecimentos prévios já adquiridos. Por conseguinte, faz-se necessário que seja explorado o conteúdo a partir das dimensões epistemológica, cognitiva e didática.

Dando continuidade, temos a etapa da Concepção e Análise *a priori*, selecionamos os instrumentos que devem ser expostos aos estudantes para que eles sejam colocados em desequilíbrio cognitivo. Assim, durante esta etapa podemos prever as ações e as atitudes dos alunos que poderão desenvolver durante a execução da sequência proposta. Assim, é nessa etapa que é planejada todas as atividades que fazem parte da sequência didática.

Durante a Experimentação é o momento de colocar em prática a sequência didática planejada, realizando as possíveis correções. Conforme Pais (2001, p.102), uma sequência didática é formada por certo número de aulas (também denominadas de sessões) planejadas e analisadas previamente com a finalidade de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos na pesquisa.

De acordo com o autor, a aplicação da sequência didática é também uma fase de suma importância para comprovar a proximidade dos resultados práticos com a análise teórica. Por conseguinte, a coleta de informações durante essa etapa poderá ser feita por meio de entrevista, observação de campo, diálogos com os estudantes durante a resolução de problemas. Os registros poderão os mais diversos, como filmagens, gravações, anotações, arquivos das construções, arquivos das construções, entre outros.

Na última etapa dessa metodologia, temos a Análise *a posteriori* e validação. Logo, é nesta fase que é realizado uma análise de toda a produção dos alunos, a sua postura durante o desenvolvimento da sequência de aulas, assim como, todos os dados colhidos na fase experimental. Ademais, é durante essa fase que se faz necessário realizar a confrontação entre as análises *a priori* e *a posteriori* para que seja comprovado se houve ou não aprendizado.

Com o intuito de aperfeiçoar cada vez mais a dinâmica do professor em sala de aula, a Engenharia Didática de 1ª geração, vista como metodologia, proporciona ao professor uma fundamentação

teórica e oportuniza várias opções entre a teoria e a prática de sala de aula. Pais (2002) reforça que esta metodologia caracteriza uma forma de compreensão entre teoria e prática e traz significados para a formação dos conceitos matemáticos.

2.1.1 Engenharia Didática de Formação

A didática da Matemática caracteriza-se pela influência de pesquisadores franceses, haja vista que as suas pesquisas e estudos resultaram em duas tendências distintas. A primeira foi apresentada na seção anterior, na qual foi detalhada uma Engenharia Didática clássica, com foco na modelagem, no progresso de aprendizagem do aluno e nas interações existentes no trinômio: aluno-professor-conhecimento. (ALVES, 2018).

Engenharia esta, que oportuniza uma sequência didática, que tenha aplicação significativa para um grupo de alunos. Proporcionando a esse grupo a participarem de maneira ativa do processo de aprendizagem.

Em contrapartida, uma década depois, algumas limitações foram discutidas a respeito do papel do professor e sua formação. Dessa forma, essas reflexões deram origem a uma nova corrente da Engenharia voltada para a formação do professor de Matemática, ficando conhecida com Engenharia Didática de Formação (EDF).

A formação continuada dos professores de matemática tem sido tema de discussão nas diversas vertentes educacionais, haja vista que apesar de termos políticas públicas que fortaleçam e incentivem esse processo de formação, ainda temos um gargalo que é a formação inicial desses profissionais da educação. Isto posto, esse processo de formação é fundamental, na proporção que oportuniza um leque de possibilidades na melhoria e aplicabilidade de um ensino de qualidade. Além disso, a qualificação do profissional da educação é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

A partir desse contexto, Artigue (2015, p. 492) ressalta que “[...] este problema ainda não está resolvido, porém, o aumento de conhecimentos acerca das representações dos professores e suas práticas e, [...]

a sua evolução pode nos levar a compreender melhor as dificuldades do desafio”. Assim, as ferramentas/dispositivos de formação sob a vertente da ED, impulsionam de maneira significativa a capacitação dos professores de Matemática.

Conforme as ponderações de Pastré, Mayen e Vergnaud (2006, p. 146-147) no que diz respeito a EDF.

É um campo de práticas que consiste em construir dispositivos de formação correspondentes às necessidades identificadas, para um público dado, no quadro do seu meio de trabalho. A formação escolar possui, como tendência, a descontextualização das aprendizagens. A engenharia da formação deve, precisamente, insistir no contrário, sobre o contexto social, no qual devem ser efetuadas a aprendizagem dos adultos em formação. [...] A engenharia de formação se concretiza, principalmente, a partir de duas práticas: análise das necessidades e dos dispositivos de formação. Pois, tais adultos são, de modo inicial, pessoas que trabalham e, quando decidem realizar uma formação, a mesma é habitualmente conveniente ao trabalho, e não a partir de recortes disciplinares que, geralmente não possuem sentido para os mesmos.

Acima, os autores relatam sobre o cenário de práticas que devem estar presentes na formação inicial e continuada dos professores. Desta forma, a EDF oportuniza situações didáticas contextualizadas, colaborando para uma formação mais significativa. Vale ressaltar que, “os dispositivos de formação, estruturados via a ED, possuem um papel tanto definidor como estruturante para um perfil ou visando uma competência profissional”. (ALVES, 2018, p.04). Estes dispositivos/ferramentas pedagógicas sob o viés da ED, tem um papel essencial para a promoção de competências e de melhoria na formação do profissional.

Perrin-Glorian (2009 *apud* ALMOULOU; SILVA, 2012, p. 28) explica os dois tipos de engenharias didáticas:

Uma engenharia didática de segunda geração tem por primeiro objetivo o desenvolvimento de recursos (ou objeto de aprendizagem) para o ensino regular, ou a formação de professores. O que, conseqüentemente, necessita de vários níveis de construção. Podem-se distinguir dois tipos de

engenharias didáticas em função da pergunta inicial da investigação, sendo a Engenharia Didática para a Investigação (IDR) e a Engenharia Didática de Desenvolvimento (IDD). Na IDR procura-se fazer emergir fenômenos didáticos e estudá-los, com a intenção de um avanço nos resultados da investigação, por meio de experimentações montadas em função da questão de pesquisa, sem preocupação imediata de uma eventual divulgação mais ampla das situações utilizadas. Por outro lado na I, o objetivo é a produção de recursos para professores ou para a formação de professores.

Analisando o pensamento acima, é perceptível que a Engenharia Didática de Desenvolvimento está voltada para a construção de dispositivos de formação, que oportunize ao professor conhecimento e metodologias que possam ser utilizadas em sala de aula. Logo, a Engenharia Didática para a Investigação incorpora algumas das características da pesquisa ação.

Outrossim, a EDF apresenta as mesmas etapas da Engenharia Didática clássica, todavia, direcionada para a o desenvolvimento de recursos de aprendizagem para o ensino e/ou formação do professor, como também possibilitando ao pesquisador a análise das situações didáticas voltadas para formação de professores.

2.1.2 Implicações da engenharia na formação continuada para professores

Verazmente, muito se discute sobre uma cultura para a formação continuada dos professores, logo é notório que se faz necessário uma atualização frequente dos métodos e práticas do fazer pedagógico em sala de aula. Conquanto, essa discussão teve um novo rumo a partir aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) que estabelece diversas normas orientadoras no que tange a formação inicial e continuada dos professores e das políticas públicas direcionadas para esse fim.

Assim, a formação de professores passa a ser amparada por lei. Conforme está na LDB:

Art. 61º. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, como está exposto na lei, podemos considerar como pontos relevantes para a formação a relação entre teoria e prática e a valorização das experiências anteriores. Conquanto, o Plano Nacional de Educação com vigência nos anos 2014-2024 é composto por várias metas, dentre elas, a meta 15 que "tem como objetivo garantir uma formação inicial e continuada de qualidade, valorizando assim a carreira do magistério e oportunizando uma educação com mais qualidade" (BRASIL, 2014).

É perceptível que, nos tempos hodiernos, a legislação brasileira vigente reconhece e torna obrigatória a criação de estratégias para qualificar a formação continuada dos docentes. Apesar disso, ainda existem entraves no que diz respeito a formação continuada desses profissionais como a formação inicial, relação entre teoria e prática, condições de trabalho e salário.

O autor Libâneo (2004 *apud* GÓES 2008, p.227) ressalta nas suas proposições que a formação continuada é um complemento da formação inicial, quando ele afirma que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A vertente francesa da Engenharia Didática de Formação ou também conhecida como Engenharia Didática de 2ª geração, traz muitas ressignificações e

implicações pedagógicas positivas no que tange ao processo de formação continuada dos professores de Matemática.

Alves e Dias (2017, p.206) relatam que:

Na Engenharia de Formação, foi analisado o interesse em compreender e modelizar o papel do docente no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, nessa engenharia o foco são as reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizado, além de uma qualificação no fazer pedagógico desse profissional.

Analisando a literatura da Didática da matemática francesa, assim como a formação continuada de professores, podemos inferir que a Engenharia Didática de Formação promove uma ressignificação da proposta de formação continuada para professores de Matemática. Conforme Pastré (2004, p. 465-466 *apud* CHEVALLARD, 2009b, p. 86) “a engenharia de formação é a construção de recursos de formação articulando conceitos, metodologias e objetivos”. Assim, a EDF é uma proposta significativa para melhorar as práticas pedagógicas e fortalecer o processo de ensino da matemática.

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados durante a condução deste trabalho teve o intuito de manter a confiabilidade dos resultados alcançados e permitir a replicabilidade deste estudo por outros pesquisadores, descrevendo como aconteceu a pesquisa através do método científico.

O método científico é fundamental para validar as pesquisas e seus resultados serem aceitos. Para Marconi; Lakatos (2003) o método científico é caracterizado em um texto, cuja função é relatar os resultados, sendo que os fatos são calcados de originalidade, provenientes de uma pesquisa pré-determinada. As autoras ainda definem como método científico:

O conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo, conhecimentos válidos e verdadeiros traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do

cientista. (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 83).

Buscando seguir o método científico escolheu-se quanto à técnica de coleta de dados a pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2009), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para o autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama maior de fenômenos do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem é particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionados ao objeto de estudo.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

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

Observa-se que a pesquisa bibliográfica possibilita definir e resolver problemas já conhecidos, bem como explorar novas áreas, cujos problemas não se concretizaram suficientemente. Então as fontes de pesquisas foram em livros e artigos escritos por estudiosos sobre a Engenharia didática de Formação e suas implicações na consolidação da formação continuada dos professores de Matemática.

Quanto aos objetivos da pesquisa o método utilizado foi explicativo, justificadas pelo fato de que a pesquisa explicativa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Segundo Gil (1999), a pesquisa explicativa tem como objetivo básico a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Nesta pesquisa explicativa buscou-se refletir sobre a relevância de aperfeiçoar os processos formativos para os professores de matemática, mediante Engenharia Didática de Formação (EDF).

4, CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas seções anteriores, mostrou-se um cenário de formação continuada marcada pelas implicações da vertente francesa Engenharia Didática de Formação. Contudo, abordamos também as duas vertentes oriundas da Didática da Matemática francesa. A primeira tendência voltada para o processo de aprendizagem do estudante denominada de Engenharia Didática de 1ª geração, que teve como aporte a Teoria de Situações Didáticas (TSD) criada pelo francês Guy Brousseau, na qual analisava as relações existentes entre o professor, aluno e o conhecimento. Enquanto no segundo caso, uma tendência vinculada a criação de dispositivos com o objetivo principal a consolidação da formação continuada do professor de Matemática.

Ademais, realiza-se uma reflexão sobre a relevância de aperfeiçoar os processos formativos para os professores de matemática, usando como metodologia para esse processo a vertente francesa que ganhou destaque nos anos 90. Destarte, essa tendência muito conhecida como Engenharia Didática de Formação (EDF) vem ganhando espaço sendo vista como ponto forte para a consolidação da formação continuada dos profissionais da educação.

Verificam-se ainda nesse artigo, as ponderações que alguns autores fazem a respeito da EDF como artifício de qualificação para a formação dos professores. Logo, faz-se necessário uma reflexão e modelização da prática docente, e isso poderá ser feito pondo em prática as etapas da metodologia de engenharia de formação.

Mediante ao objetivo da pesquisa que foi o de verificar as contribuições da Engenharia Didática de Formação na formação continuada dos professores de Matemática, obteve-se como resultados que a análise e reflexão a respeito das ressignificações da engenharia didática de formação oportunizar avanços no que tange a consolidação da formação do professor.

Por conseguinte, defende-se como uma contribuição que as vertentes francesas proporcionam tanto para o processo de aprendizado dos alunos, quanto para a construção de ferramentas, que corroboram com uma qualificação dos processos formativos.

Assim sendo, esta pesquisa bibliográfica possibilita meditações a respeito da formação continuada dos professores de matemática, e de como qualificar esse processo fazendo uso das etapas da Engenharia de Formação para a capacitação dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, S. A; SILVA, M. J. F. Engenharia Didática: Evolução e Diversidade. **Revemat**. Florianópolis, v. 07, n. 2, p. 22-52, 2012. e-ISSN 1981-1322. DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p22>.
- ALVES, F. R. V. Engenharia Didática de Formação (EDF): sobre o ensino dos Números (Generalizados) de Catalan (NGC). **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 047-083, 2018. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2018v20i2p47-83>
- ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Tradução. de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- ARTIGUE, M. Ingénierie Didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 9,3, p. 281-308. 1998.
- BIANCHINI, Barbara Lutaif, MACHADO, SILVIA D.A. A engenharia didática em pesquisas publicadas nos últimos dez anos da revista educação matemática pesquisa. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 618-635, 2019.
- BRASIL. Constituição (1996). **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2019.
- DOUADY, R. A Universidade e a Didática da Matemática. **Caderno da RPM**, v. 1, n. 1, 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GÓES, H. B. de O. **Formação continuada: Um desafio para o professor do Ensino Básico**. In: 11º ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO GONÇALVES DIAS / 7 e 8 de junho de 2008. Disponível em: www.gd.g12.br/eegd. Acesso em julho de 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- PAIS, L. C. **Didática da Matemática: uma análise da influência francesa**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PAIS, L. C. Introdução. In: SILVIA D. A. (org.). **Educação Matemática: Uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2002. p. 9-12.
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD, G. La didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**. p.145-198, 2006. Disponível em: <http://rfp.revues.org/>. Acesso em: 20 nov. de 2019.
- PERRIN-GLORIAN, M. J. L'ingénierie didactique a l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formação des enseignants. In: Margolinas et all. (org.). En amont et en aval des ingénieries didactiques. XVª École d'Été de Didactique des Mathématiques – Clermont-Ferrand (PUY-de-Dôme). **Recherches em Didactique des Mathématiques**. Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 1, p. 57-78, 2009.

Izabel Cristina Fernandes de Oliveira ¹

Francisco Herbert Lima Vasconcelos ²

Edgar Marçal de Barros Filho ³

Techonologies for the development of skills from the perspective of inclusive education in Brazil: a systematic literature review

Resumo:

O mundo globalizado tem exigido uma necessidade de conexão, assim como o uso de recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas, e isso se reflete no contexto educacional. O estudo em questão compreende que pensar o contexto educacional da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, aborda diferentes elementos importantes para o seu desenvolver. O objetivo dessa pesquisa é verificar se a produção/utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento das competências após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendem a todos os alunos de forma a incluí-los no processo de ensino aprendizagem, através de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Foi realizada uma pesquisa a partir do levantamento e análise de 21 títulos oriundos de repertórios considerados referências na área. Após os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 10 títulos relacionados ao objetivo desta pesquisa. É satisfatório o resultado desta pesquisa, pois contribuirá como base teórica e bibliográfica para professores e pesquisadores da área, podendo impulsionar a criação de um aplicativo digital que tenha o propósito de práticas metodológicas que se ajustem às necessidades específicas de cada indivíduo, contribuindo com o trabalho de identificação e intervenção docente, propondo atividades que realmente desenvolvam as habilidades e competências propostas pela BNCC de forma cognitiva, pedagógica e social que seja acessível a todos os alunos.

Palavras-chave: BNCC. Tecnologia. Educação Inclusiva. Avaliação.

Abstract:

The globalized world has required a need for connection, as well as the use of technological resources in people's daily lives, and this is reflected in the educational context. The study in question understands that thinking about the educational context of special education, from the perspective of inclusive education, addresses different important elements for its development. The objective of this research is to verify if the production/use of digital technologies for the development of competences after the BNCC, serve all students in order to include them in the teaching-learning process, through a Systematic Literature Review (RSL). A research was carried out from the survey and analysis of 21 titles from repertoires considered references in the area. After the inclusion and exclusion criteria, 10 titles related to the objective of this research were selected. The result of this research is satisfactory, as it will contribute as a theoretical and bibliographic basis for professors and researchers in the area, and can boost the creation of a digital application that has the purpose of methodological practices that fit the specific needs of each individual, contributing to the work identification and teaching intervention, proposing activities that really develop the skills and competences proposed by the BNCC in a cognitive, pedagogical and social way that is accessible to all students.

Keywords: BNCC. Technology. Inclusive Education. Assessment.

1. Mestranda em Tecnologia Educacional – Universidade Federal do Ceará. Professora efetiva da rede pública Municipal de Fortaleza..

2. Doutor em Engenharia de Teleinformática – Universidade Federal do Ceará. Secretário de Educação de Sobral/CE e professor da Universidade Federal do Ceará.

3. Doutor em Ciências da Computação. – Universidade Federal do Ceará, professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará.

1. INTRODUÇÃO

A educação especial, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), é uma modalidade a ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

O Governo Federal lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que apresenta objetivos que visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (BRASIL, 2008). Porém, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas, o desafio da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais ainda persiste no país. O direito à educação precisa ser assegurado a qualquer criança, em especial as crianças com deficiência desde os anos iniciais, público historicamente excluído do processo educacional.

Além disso, a educação inclusiva é aquela que permite que indivíduos com outras características também possam acompanhar o ensino do mesmo modo que os seus colegas sem qualquer prejuízo ao desempenho escolar (BRASIL, 2015), conforme preconiza a Lei Brasileira de inclusão (Lei 13.146/15), que assegura direitos a esses grupos em vários setores, entre eles a educação.

O fato do processo de inclusão ser um assunto de extrema relevância e não ser uma realidade na maioria das escolas, instiga a busca pela compreensão dos principais motivos e fatores de uma possível não obtenção do objetivo.

Segundo Mantoan (2003, p. 97):

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Diante desse cenário, as escolas precisam adequar as metodologias que estão sendo adotadas para, de fato, proporcionar uma aprendizagem efetiva e inclusiva dessas crianças e desses adolescentes. É

nessa perspectiva que a tecnologia possui um papel fundamental no atendimento das necessidades específicas desses alunos. Ela pode ser aplicada em sala de aula para proporcionar uma experiência diferente de aprendizado a uma geração que já nasce digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esteve presente nas maiores discussões sobre educação nos últimos anos. É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante todas as etapas da educação básica. Entre as orientações, a base apresenta o uso de tecnologia pelas escolas e maior protagonismo do aluno no aprendizado (BRASIL, 2017).

Entre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, duas destacam a tecnologia como habilidade para o aprendizado. Uma destaca o uso das diversas linguagens, dentre elas as linguagens digitais, e a outra diz respeito a cultura digital, destacando a compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (BRASIL, 2017). A Base, como um documento norteador da Educação Básica, prevê o uso de tecnologias em sala de aula. Entretanto, um grande desafio para as escolas consiste na implementação efetiva desses recursos.

Diante da conjectura de usar as tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades conforme determina a BNCC, este estudo questiona: "A produção/utilização de tecnologias digitais tem contribuído para o desenvolvimento das competências, após a BNCC, de forma a atender todos os alunos e incluí-los no processo de ensino aprendizagem?". Além da pergunta principal, estabeleceram-se outras perguntas principais e secundárias apresentadas na seção de Procedimentos Metodológicos da Revisão Sistemática.

Para responder aos questionamentos levantados, esse estudo busca desenvolver uma revisão sistemática da literatura (RSL) apresentando os estudos que tratam da produção/utilização de tecnologias digitais, com foco em competências e habilidades previstas pela BNCC, na perspectiva da educação inclusiva.

A RSL apresentada se justifica pela necessidade de discussão acerca do processo de uso das tecnologias para o desenvolvimento das competências de forma a contribuir para inclusão escolar de estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, este artigo foi dividido em cinco seções. A primeira seção apresenta a introdução do artigo com uma breve contextualização geral e específica do tema, na segunda seção discorre sobre os fundamentos teóricos, a terceira seção descreve sobre os procedimentos metodológicos realizados, na quarta seção são apresentados os resultados e discussões e na quinta e última seção, as considerações finais e perspectivas de trabalhos futuros.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O mundo globalizado tem exigido uma necessidade de conexão, assim como o uso de recursos tecnológicos no cotidiano das pessoas, e isso se reflete no contexto educacional, em que surgem propostas que possibilitam a aplicação de novas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia é uma possibilidade de aprimorar a qualidade da educação, pois proporciona novos caminhos para o ensino e aprendizagem, além de novas metodologias.

Segundo Machado e Amaral (2020), o papel das novas tecnologias não pode ser indiscutível, cabendo à sociedade o debate sobre as apropriações, significados e importância desses artefatos. No âmbito da Educação, a BNCC estabelece competências para a composição dos currículos brasileiros e especifica a competência em Cultura Digital como um dos conjuntos de habilidades e conhecimentos a serem mobilizados em todas as disciplinas do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

A BNCC reafirma o que já vinha sendo aventado e prescrito em vários documentos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) contemplando o desenvolvimento das habilidades cognitivas e não cognitivas, com destaque às socioemocionais (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, vislumbrando o ambiente educacional como espaço para a formação integral do sujeito, emerge o desafio de proporcionar o uso de tecnologias e a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Lopes (2021) afirma que no processo natural de aprendizagem são observadas características que impedem, dificultam ou facilitam a aprendizagem e os professores têm a função de mediadores para que as crianças possam superar as barreiras e se desenvolver quanto à aquisição de saberes.

Dessa forma, pesquisas desenvolvidas nos últimos anos mostram que o avanço tecnológico tem facilitado bastante o cotidiano de um grande número de pessoas, produzindo na sociedade grandes mudanças e novas realidades, principalmente, nos ambientes escolares. No entanto, mesmo com todas as políticas públicas educacionais existentes voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como as políticas públicas voltadas à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, ainda apresentam algumas limitações acerca de uma educação que seja, de fato, inclusiva, sendo ainda emergente e relativamente novo, tecnologias produzidas para possibilitar e garantir o sucesso no desenvolvimento das habilidades e competências como preconizadas na BNCC. (DESSBESEL, SILVA e SHIMAZAKI, 2018); (MARIANO, FERNANDES e SOARES, 2021); (SANTOS e BURLAMARQUI, 2020); (NASCIMENTO, *et al.* 2021); (MACHADO e AMARAL, 2021); (LOPES, 2021).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Para Kitchenham e Charters (2007), a revisão sistemática da literatura adota um caminho metodológico bem definido, evidencia as contribuições relativas a um assunto ou fenômeno de forma imparcial e repetível analisando determinadas questões de pesquisa. Sendo assim, neste trabalho foi elaborado um protocolo da RSL seguindo os modelos propostos por Kitchenham e Charters (2007), no qual se percorre as seguintes fases: planejamento, execução e resultados.

3.1. Questões de Pesquisa

Buscando responder aos questionamentos apresentados pela RSL, foi definida uma questão principal (QP), que trata do foco almejado pelo processo de revisão: **A produção/utilização de tecnologias digitais tem contribuído para o desenvolvimento das competências, após a BNCC, de forma a atender todos os alunos e incluí-los no processo de ensino aprendizagem?**

A partir da QP que norteia o presente estudo, foram elaboradas outras questões de pesquisa centrais (QP) e secundárias (QS), assim como puderam ser respondidas a partir da análise dos artigos encontrados:

QP1: Como ocorre o processo de avaliação da tecnologia e desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes?

QP2: Quais os benefícios para utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das competências e habilidades na perspectiva inclusiva?

QP3: Quais os desafios, limitações e problemas para utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das competências e habilidades na perspectiva inclusiva?

Foram propostas, também, algumas questões secundárias de forma a obter um panorama das pesquisas envolvendo o tema:

QS1: Quais os componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento são exploradas?

QS2: Quais as tecnologias que estão sendo produzidas/utilizadas para o desenvolvimento das competências?

QS3: Quais as deficiências/dificuldades de aprendizagem estão sendo contempladas de forma a incluir os alunos com NEE no desenvolvimento de competências de acordo com a BNCC?

3.2 Estratégias de Busca

Buscando responder às questões de pesquisa, definiu-se a String de busca de modo que fosse retornado o maior número de estudos dentro da temática abordada. A definição ocorreu após buscas preliminares, a partir da combinação de diversos termos, até encontrar o mais adequado para a condução da RSL em questão e de acordo com os critérios de busca de cada biblioteca.

3.3 Palavras-chave

As palavras-chave selecionadas para compor essa RSL foram: "tecnologias", "BNCC", "educação especial" e "avaliação".

3.4 String de Busca

Quadro 01 – String de busca automática utilizada nas bases de dados.

Operador	AND
String de busca	"tecnologias" AND "BNCC" AND "educação especial" AND "avaliação"

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

3.5 Bases de dados e processo de extração

O processo de busca dos estudos primários se deu pela utilização das principais bases eletrônicas e científicas de dados e na forma de responder aos questionamentos QP, QP1 a QP3 e QS1 a QS3.

Foram considerados artigos científicos publicados de 2015 a 2021, ou seja, dos últimos sete anos, proveniente de estudos desenvolvidos nacionalmente, portanto, escritos em língua portuguesa. Datados a partir de 2015, ano em que foi lançada a primeira versão da BNCC. Deste modo as bases bibliográficas utilizadas para a obtenção dos estudos estão dispostas no Quadro 02.

Quadro 02 – Bases de Dados da Pesquisa e Endereço (*Link*).

Base de Dados	Endereço Eletrônico
Google scholar	https://scholar.google.com.br
Scielo	https://www.scielo.org
Banco de Teses e dissertações da CAPES	https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br
Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)	https://seer.ufrgs.br/renote
Revista Brasileira de Informática na educação (RBIE)	https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/index

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

3.6 Critérios de Inclusão e Exclusão

O passo seguinte para a realização da RSL consiste no estabelecimento de alguns critérios para os artigos selecionados, subdivididos em duas categorias: I)

Critérios de Inclusão e E) Critérios de Exclusão. Esses artigos foram obtidos a partir das *strings* de busca que foram implementadas nas bases de dados partindo das questões de pesquisa e selecionados pelos critérios do Quadro 03 (KITCHENHAM; CHARTERS, 2007).

Quadro 03 – Critérios de Inclusão e Exclusão.

(I) Critérios de Inclusão	(E) Critérios de Exclusão
(I.1) Trabalhos que atendam a <i>string</i> de busca	(E.1) Artigos que não tratavam da temática
(I.2) Estudos escritos em Língua Portuguesa	(E.2) Trabalhos sem a disponibilidade para leitura
(I.2) Trabalhos sem a disponibilidade para leitura	(E.3) Trabalhos publicados em anais, apresentados em congressos
(I.4) Trabalhos publicados nos últimos 7 anos	(E.4) Trabalhos duplicados

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para apresentar melhor um panorama da pesquisa, nesta seção buscou-se responder às questões de pesquisa individualmente, analisando os resultados com possibilidades de um olhar detalhado sobre os artigos selecionados.

4.1 Resultados da Condução da Pesquisa

Na sequência, definimos a estratégia de busca na literatura para a realização dessa revisão, visando identificar os estudos potencialmente elegíveis. Recorremos a uma busca de trabalho reportados através de repositórios *online* (bases de dados digitais). Para tanto serão considerados artigos científicos nacionais relevantes entre os anos de 2015 e 2021, nas áreas de Educação, Tecnologia e Informática na Educação. Além dessas fontes de dados, também realizamos buscas por periódicos no indexador da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As fontes e os respectivos tipos de busca selecionados para a pesquisa estão listadas no quadro 04.

Quadro 04 – Relação das Fontes de Publicação Utilizadas neste Trabalho.

id	Fonte	Tipo de Busca
F1	ETD – Educação Temática Digital	Manual
F2	Ciência & Educação	Manual
F3	Banco de Teses e dissertações da CAPES	Automática
F4	<i>Brazilian Journal of Development (BJD)</i>	Manual
F5	Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação (REBECEM)	Manual
F6	Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE)	Manual
F7	Revista Brasileira de Informática na educação (RBIE)	Automática

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Figura 1 – Quantidade de artigos obtidos nas fases de revisão sistemática.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A figura 1 apresenta o resultado da quantidade de estudos encontrados ao longo das fases de seleção do material bibliográfico. O levantamento inicial resultou em 3.021 títulos, porém, após aplicação das fases de filtragem, 10 títulos foram selecionados. Na primeira fase da pesquisa foram utilizadas as strings de busca nas bibliotecas digitais, resultando em 3.021 títulos. Posteriormente, na segunda fase foram aplicados os critérios de filtragem de acordo com cada biblioteca e aplicados critérios de exclusão. Na terceira fase, foram aplicados os critérios de inclusão nos títulos e resumos dos 58 títulos selecionados na fase anterior, reduzindo para 21 títulos. Por fim, na fase 4, foi realizada a leitura dos artigos na íntegra, aplicando os critérios de inclusão em todo o estudo, resultando em 10 estudos finais.

4.2 Trabalhos Selecionados

Ao final da etapa de seleção, 10 trabalhos foram mantidos para o mapeamento sistemático. A lista completa de artigos analisados está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1k1Mzz5aH60u-p6TEnyRQ5f66uVzB42-S/view?usp=sharing>.

É possível averiguar na Figura 1 que, dos 58 trabalhos inicialmente selecionados, destacam-se 10 ou cerca de 17%, que tratam sobre o tema desta RSL. Com base nos títulos apresentados, foi realizada a leitura completa dos mesmos, com análise e discussão dos resultados, que são apresentados na sequência.

4.3 Análise dos Artigos Selecionados

É relevante destacar a busca crescente pela utilização das tecnologias digitais para o ensino por competência e habilidades nos últimos anos. A Figura 02 mostra a tendência neste tipo de pesquisas, constatando que a cada ano mais estudos procuram buscar soluções neste aspecto.

Figura 02 – Crescimento dos estudos, nos últimos anos, acerca da utilização das tecnologias digitais para o ensino por competência e habilidades.



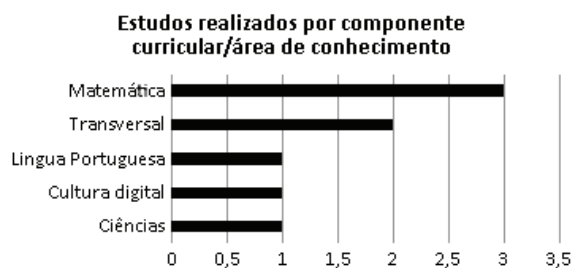
Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

4.3.1 Análise Quantitativa dos Estudos

Definidos os estudos selecionados para compor a RSL, partindo para as questões secundárias, a QS1 buscou levantar os componentes curriculares ou áreas do conhecimento tratadas pelos trabalhos. É possível observar que vários componentes curriculares previstos na BNCC são contemplados pelos estudos selecionados. Observou-se, ainda, uma procura maior pelo componente curricular matemática, conforme apresentado na figura 03.

Nascimento *et al.* (2021) destacam o ensino da matemática como um desafio para professores, principalmente quando a ideia de não gostar da matemática é existente. Essa é uma realidade comum, presente tanto em instituições públicas quanto privadas. Já Dessbesel *et al.* (2018) consideram o ensino de conteúdos de matemática atraentes, contextualizados e principalmente importantes para o aluno como sujeito social, desmistificam a ideia de uma disciplina difícil, em que só os melhores são capazes de aprender. Percebe-se que apesar dos desafios e benefícios, pesquisas voltadas ao estudo da matemática se fazem necessárias para contribuir de forma significativa com professores do ensino fundamental, sobretudo com alunos, principalmente, alunos com necessidades educacionais especiais.

Figura 03 – Panorama geral em relação aos componentes curriculares/áreas do conhecimento.



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em relação às tecnologias que estão sendo produzidas/utilizadas para o desenvolvimento das competências (QS2), os estudos analisados apresentam: protótipo de software com funcionalidades em potencial para auxiliar o professor no processo de avaliação das habilidades da BNCC (PORTELA *et al.*, 2019); sistemas de *Eye Tracking*, como estratégia para auxiliar na avaliação e planejamento de atividades de ensino no computador (CAVALCANTE

et al., 2020); *Brincalc*, aplicativo disponível na versão Android, gratuito, propõe atividades relacionadas a vários conteúdos curriculares que possibilitam ao aluno diversas habilidades cognitivas e educativas; *O rei da matemática Jr.* é um jogo personalizado que propõe ao jogador um envolvimento cognitivo e uma motivação para jogar, pois a cada resposta correta o usuário ganha medalhas e outros incentivos que o possibilitam outras regalias. Apresenta uma sequência lógica de questões e é uma versão paga, o *Math Master kids* é um jogo matemático infantil que testa a capacidade de contar na mente e desenvolver habilidades mentais como contar, comparar, assimilar, subtrair e multiplicar, possui linguagem em mais de um idioma, sendo apropriado para crianças em fases iniciais de alfabetização, possibilitando ao usuário um *feedback* de erros e acertos (NASCIMENTO *et al.*, 2021).

Autores dos estudos selecionados na pesquisa realizada por Santos e Burlamaqui, (2020) afirmam que o envolvimento, motivação e vontade de aprender são os principais fatores que fazem com que os jogos digitais sejam boas ferramentas para mediar o ensino e guiar o estudante no desenvolvimento de habilidades específicas.

Por fim, considerando a QS3, que indaga sobre quais as deficiências/dificuldades de aprendizagem estão sendo contempladas de forma a incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no desenvolvimento de competências de acordo com a BNCC, foi possível perceber que os estudos mostram que não há predominância com relação às deficiências/dificuldades de aprendizagem pesquisadas, visto que os estudos analisados dizem respeito às necessidades diversas.

Quadro 05 – Panorama geral em relação às deficiências/dificuldades de aprendizagem abordadas nos estudos.

DEFICIÊNCIAS/DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	QUANTIDADE
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1
Deficiência Visual	1
Deficiência Auditiva	1
Síndrome de Down	2
Discalculia	1
Deficiência Intelectual	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

4.3.2 Análise Qualitativa dos Estudos

Dando continuidade ao panorama da pesquisa, os resultados e as respostas das questões principais serão discutidos nesta seção.

QP1: Como ocorre o processo de avaliação da tecnologia e desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes?

Percebe-se a crescente utilização dos softwares com jogos educativos para estimular o interesse das crianças, porém, analisando os softwares apresentados nos estudos levantados para essa pesquisa, é possível observar dificuldades para pôr em prática metodologias que se ajustem às necessidades específicas de cada indivíduo, pois são necessários critérios para avaliá-los. Sabe-se que isso é necessário para atuar com qualquer tipo de aluno, no entanto, é certo que planejar para o aluno com deficiência exige maior preparo de materiais, criação, adaptação ou adequação de acesso, seja arquitetônico, seja em relação aos conteúdos ou acesso aos materiais impressos. Em alguns casos os alunos também necessitam de maior tempo para avaliação. Os estudos não apresentam argumentos convincentes sobre a apropriação dos alunos acerca do desenvolvimento das competências e habilidades propostas (SANTOS; BURLAMAQUI, 2020).

QP2: Quais os benefícios para produção/utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das competências e habilidades na perspectiva inclusiva?

França, Costa, Santos (2019) destacam a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como eixo norteador de inovação e desenvolvimento da área educacional e do processo de ensino aprendizagem. Os documentos atuais (Resolução n 02/2015, PNE de 2014 e BNCC), também, apresentam as tecnologias como ferramentas promissoras para o processo de seleção de informações e posicionamentos críticos e éticos.

Na mesma perspectiva, Portela *et al.* (2019) e Lopes (2021), apontam que a tecnologia desenvolvida possibilita que professores identifiquem competências e habilidades em que os alunos

possuem dificuldades, permitindo oportunidades de replanejamento e intervenções pedagógicas, que promovam estudos individualizados com base na dificuldade específica do aluno. Desta forma, de todos os estudos analisados, apenas um trabalho, Portela *et al.* (2019), possibilitou uma avaliação igualitária, considerando as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Sabe-se que o processo de inclusão requer adaptações para cada tipo de deficiência/dificuldades de aprendizagem.

Cavalcante *et al.* (2020) e Nascimento *et al.* (2021) apontam o *feedback* imediato como benefício na interface com o usuário. Para Nascimento *et al.* (2021), nos aplicativos *Brincalc*, *Rei da Matemática Jr.*, e *Math Master kids* percebe-se que todos contribuem para o desenvolvimento das habilidades matemáticas e proporcionam o bom aprendizado desenvolvendo seu senso cognitivo e lógico do componente curricular em questão, porém nenhum contempla apoio ao docente quanto à intervenção de alunos com possível discalculia.

Santos e Burlamaqui, (2020), afirmam que o envolvimento, motivação e vontade de aprender são os principais fatores que fazem com que os jogos digitais sejam boas ferramentas para mediar o ensino e guiar o estudante no desenvolvimento de habilidades específicas. Na mesma perspectiva, Dessbesel *et al.* (2018), consideram o ensino de conteúdos de matemática atraentes, contextualizados e principalmente importantes para o aluno como sujeito social.

QP3: Quais os desafios, limitações e problemas para utilização de tecnologias digitais no desenvolvimento das competências e habilidades na perspectiva inclusiva?

A base, como um documento norteador da Educação Básica, propõe o uso de tecnologias em sala de aula. Porém, a implementação efetiva desses recursos é um grande desafio para as escolas. França, Costa, Santos (2019), aponta que a formação inicial e continuada de professores precisa romper com os paradigmas tradicionais e tecnicistas da educação. Entretanto, as TDIC são, por vezes, recebidas com resistências por parte dos educadores que se encontram no processo de formação inicial ou continuada, seja pela insegurança do domínio

técnico, seja pelo receio de receber estudantes que tenham mais facilidade no manuseio das tecnologias. Destacam, ainda, falta de investimento de recursos econômicos para a educação pública.

Já Portela *et al.* (2019) destacam outro problema para utilização das tecnologias quando apresentam o quantitativo das habilidades para cada etapa do ensino fundamental no componente curricular de matemática que totalizam 247 habilidades um quantitativo bastante expressivo de habilidades que devem ser avaliadas pelo professor apenas por um componente curricular do ensino fundamental. Dessa forma, considerando o grande número de estudantes sob a responsabilidade do professor, o processo de avaliação das competências e habilidades pode acabar se tornando complicado e passível de imprecisão devido à grande quantidade de informação que deve ser analisada, além do que, atualmente, não existe nenhuma ferramenta amplamente conhecida que auxilia os professores neste processo de verificação do desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da RSL empregada neste estudo foi verificar se a produção/utilização das tecnologias digitais para o desenvolvimento das competências após a BNCC, atendem a todos os alunos de forma a inclui-los no processo de ensino aprendizagem.

Os resultados revelaram que vários componentes curriculares previstos na BNCC são contemplados pelos estudos selecionados com destaque para o componente curricular de matemática que apresentou um número maior de trabalhos realizados. Foi possível perceber que não há predominância com relação às deficiências/dificuldades de aprendizagem pesquisadas. Diante desse cenário, destaca-se o trabalho que realizou testes, na perspectiva do desenho universal, atingindo mais de um tipo de deficiência, possibilitando estratégias educacionais inclusivas.

Dentre esse universo, destaca-se a crescente utilização dos softwares com jogos educativos para estimular o interesse das crianças, porém é possível observar que a maioria dos estudos apresentam

desafios e limitações. Contudo, um estudo possibilitou uma avaliação igualitária, considerando as necessidades educacionais específicas de cada aluno, através de uma ferramenta que foi capaz de revelar informações não percebidas pelo professor, tanto no âmbito do planejamento, quanto da interpretação dos resultados. Dessa forma, percebe-se a presença das tecnologias digitais como eixo norteador de inovação e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, o estudo em questão compreende que pensar o contexto educacional da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, aborda diferentes elementos importantes para o seu desenvolver. Os trabalhos analisados apontam dificuldades para pôr em prática metodologias que se ajustem às necessidades específicas de cada indivíduo, de auxiliar no trabalho de identificação e intervenção docente, que possibilitem garantir o sucesso no desenvolvimento das competências e habilidades garantindo, assim, a equidade na aprendizagem dos estudantes do país como propõe a BNCC.

Destarte, a BNCC, apesar de citar o caráter de transversalidade da educação especial, não apresenta grandes avanços nessa ação. No documento da BNCC, a visão de educação especial presente, representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social.

Por fim, é satisfatório o resultado desta pesquisa, pois contribuirá como base teórica e bibliográfica para professores e pesquisadores da área, podendo impulsionar em estudos futuros, a criação de um aplicativo digital que tenha o propósito de práticas metodológicas que se ajustem às necessidades específicas de cada indivíduo, contribuindo com o trabalho de identificação e intervenção docente, propondo atividades que realmente desenvolvam as habilidades e competências propostas pela BNCC de forma cognitiva, pedagógica e social que seja acessível a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 11 out.2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146 Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria nº 948/2007, Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 11 out. 2021.

CAVALCANTE, T.de A.; SOARES, J. F. PAIVA, A.; MAIA, I.; BENITEZ, P. SOARES, A. *Eye Tracking* como estratégia educacional inclusiva: avaliação com estudantes com autismo. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 1181-1204, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1181>. Acesso em: 13 nov. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1181>.

DESSBESEL, R. da S.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020014>.

FRANÇA, F. F.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, R. O. dos. As Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Contexto Educacional das Políticas Públicas: possibilidades de luta e resistência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 3, 2019.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. School of Computer Science and Mathematics. Keele University 2007.

LOPES, J. R. V. **A Tecnologia Ciborgue Aliada ao Uso de Software de Jogo Educativo como Redutora de Barreiras Educacionais para Crianças com Síndrome de Down**: Revisão Literária. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) – Instituto Ciberespacial, Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2021.

MACHADO, A. A.; AMARAL, M. A. Uma análise Crítica da Competência Cultura Digital na Base Curricular Comum. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, 2021.

MANTOAN, M. R. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São. Paulo: Moderna, 2003. 51 p.51.

MARIANO, H. de M.; FERNANDES, G. W. R.; SOARES, R. S. de M. V. O Ensino de Ciências par Alunos com Deficiência Visual: Identificando Limites e Possibilidades por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, v. 5, n. 2, 2021.

NASCIMENTO, R. B.; DINIZ, J. R. B.; SOUZA, R. N. P. M. de; FRANÇA, S. V. A. Uso de Aplicativo Digital como Ferramenta de apoio docente para alunos com indícios de discalculia: uma revisão integrativa da literatura. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, 2021.

PORTELA, L. M.; ZAGUI, G. N. P.; SANTOS, F. A. G.; CARDOSO, F. A. R.; LIBERATO, R. Suporte Tecnológico para o Auxílio do Professor na Avaliação segundo à BNCC. **Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, Rioja, n. 35, 2019.

SANTOS, J. T. G.; BURLAMAQUI, A. M. F. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fund, amental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jul 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.105968>; Acesso em: 18 out. 2021.

Regina Nascimento Souto ¹
Antônia de Abreu Sousa ²
Maria das Graças de Oliveira ³

Historical-Critical Pedagogy And Short Films: possibilities successful?

Resumo:

Este artigo trata da produção de curtas-metragens como recurso metodológico na educação profissional e tecnológica. Como questão central tem-se: como é possível aprimorar as práticas pedagógicas a partir da produção de curtas-metragens, tomando como base a Pedagogia Histórico-Crítica? O objetivo é investigar as aplicabilidades da produção de curtas-metragens, como exercício para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, visando à proposição de um roteiro de vídeo. O percurso da pesquisa é do tipo qualitativo, o método indutivo; o procedimento é bibliográfico, exploratório e a pesquisa-ação. Para o embasamento teórico, recorreu-se a Saviani (2007 e 2011), com arrimo na proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Os resultados encontrados apontam que há uma abertura para o trabalho com o cinema crítico, com base na teoria da PHC; todavia, esbarra-se no método tecnicista de ensino. Concluiu-se que o cinema, dentro do contexto escolar é uma estratégia pedagógica que envolve as questões universais, como as etnocêntricas, as da falta de humanidade e a civilidade pueril do ser humano que permitem aprendizagens mais amplas e emancipadoras.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Curtas-Metragens.

Abstract:

This article deals with the production of short films as a methodological resource on the professional and technological education. The central question is: how is it possible to improve the pedagogical practice through the production of short films, taking as a basis the Historical-Critical pedagogy? The objective is to investigate the applicability of the productions of short films, as an exercise to the teaching and learning development, aiming the proposition of a screenplay. The research path is the qualitative type, the method is inductive, the procedure is bibliographic, exploratory and the action research. For the theoretical background, Saviani was resorted to, with the support of the historical critical pedagogy. The results found indicate that there is an overture for the work with critical cinema, based on PDC theory; however, it comes up against the technician teaching method. It concluded that the cinema, within the school context, is a pedagogical strategy that involves, at the same time, universal and intimate issues of the human being, that allows wider and more emancipatory learning.

Keywords: Education. Historical-Critical Pedagogy. Short films.

1. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Professora da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

3. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) e servidora efetiva da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, notadamente nas duas últimas décadas, educadores das escolas de educação básica profissional buscam desenvolver metodologias que consigam despertar o interesse e a participação dos jovens no desenvolvimento de suas aprendizagens. Tornar o que se aprende em algo significativo, trabalhar a criticidade e a leitura do contexto histórico em que os sujeitos estão inseridos são provocações presentes no ideário desses educadores.

Há um desafio posto aos profissionais da educação na contemporaneidade, isso porque as novas tecnologias passaram a ocupar, pelo menos em tese, os discursos dos que advogam em defesa da incursão dos mecanismos digitais na educação, como recurso crucial para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e vinculados a demandas impostas aos sujeitos no século XXI, em um modelo de sociedade de mercado, ditada pela lógica do capital. Assim, verifica-se toda uma gama de aparatos tecnológicos que passam a ser incorporados pelos educadores no cotidiano escolar, sendo estes convidados a se adaptarem às exigências desses novos tempos.

O uso de metodologias digitais e híbrida, serviços digitais e de plataformas de mensagens se configuram como elementos característicos das novas exigências para a educação, em virtude da apropriação das novas tecnologias que passam a ocupar os diversos espaços da vida em sociedade, especialmente nesse tempo de pandemia causada pelo coronavírus.

Foi para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso que se utilizou a tecnologia do cinema em sala de aula, com a produção de curtas-metragens, tendo como fundamentação teórica os estudos desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Sabe-se que esse assunto não é novo, pois desde há muito, educadores têm se utilizado de filmes para enriquecer suas explicações. No entanto, a proposta aqui defendida é a de se produzir vídeos de curta duração, com histórias criadas e encenadas

pelos discentes, abordando problemas de ordem social, vistos em cenas de filmes e articulados com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Procurou-se, como questão central, esclarecer qual a possibilidade de se desenvolver práticas educativas integradoras com base na PHC, de forma a contribuir com a formação do pensamento crítico dos discentes. Essa questão se justifica por: formar cidadãos mais críticos e reflexivos, tentar motivar educadores e educandos no trabalho em sala de aula e facilitar o aprendizado por meio do cinema crítico.

Teve-se, como objetivo geral, investigar as aplicabilidades da produção de curtas-metragens, como exercício para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em uma Escola Estadual de Educação Profissional de um município cearense, visando à proposição de um roteiro de vídeo. Além disso, também a busca da possibilidade de se trabalhar com o cinema à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para incentivar o pensamento crítico de docentes e discentes com o trabalho em sala de aula.

Teve-se, ainda, como objetivos específicos: discutir acerca dos fundamentos da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica contextualizada com a produção cinematográfica; identificar filmes para construção de curtas-metragens na educação profissional e tecnológica e propor um guia de orientação, para a produção de curtas-metragens aplicáveis a uma Escola Estadual de Educação Profissional em um município cearense.

No guia há orientações para o desenvolvimento de ações com arrimo na PHC em um currículo integrado, tanto no âmbito da Educação Profissional quanto da Educação Regular, por apresentarem uma grade curricular de formação geral⁴ comum às duas modalidades de ensino e também no ensino técnico. Para se saber quais os filmes mais utilizados pelos professores, e quais abordavam uma diversidade de conteúdos escolares, foi feita uma entrevista com alguns docentes do ensino médio, de uma escola estadual na capital cearense, em forma de um pré-teste.⁵

4. A formação geral compreende os treze componentes curriculares básicos e comuns ao ensino médio: Língua Portuguesa, Artes, Inglês, Espanhol, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Física e Química.

5. O pré-teste serviu para se saber quais os filmes mais utilizados pelos professores, as principais dificuldades em utilizá-los e ocorreu em sua forma preliminar.

Após esse feito, fez-se a pesquisa dos filmes que seriam analisados e as principais dificuldades de aplicação destes em sala de aula. De acordo com Napolitano (2006, p. 12) "a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica". Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação é que o cinema motiva para o processo de aprendizagem e fixação dos conteúdos. Segundo Almeida (1994, p. 12), "ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita" (VIGLUS, 2009, p. 6).

Em seguida, visitou-se a escola, *lócus* desse estudo, para se fazer entrevista com três professores acerca da teoria que embasava o fazer docente destes e aplicar um questionário com cinco perguntas objetivas aos discentes do curso Técnico em Massoterapia,⁶ acerca de como eles se sentiam na dinâmica ensino-aprendizagem. Utilizou-se, para o percurso da pesquisa, a captação de dados de caráter introdutório, em uma abordagem qualitativa. O método foi o empírico, indutivo com o procedimento de caráter bibliográfico, exploratório e pesquisa-ação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento teórico desse estudo, buscou-se as investigações feitas por Saviani que abordam os estudos acerca da PHC e sua relação com a realidade social dos educandos.

A fundamentação teórica da PHC nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se, explicitamente, a seguir os trilhos abertos pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana [...] (SAVIANI 2007).

Considera-se o conhecimento como um fato histórico e social, que se desenvolve sobre a busca de uma realidade material de forma dialética, que supõe, portanto, continuidades e rupturas, sem

verdades absolutas, que está aberto a críticas. Por esse motivo, o ponto de partida deve se constituir na prática social, que é indagada e problematizada. São as necessidades práticas, os fatos e o cotidiano de sala de aula dos sujeitos que os impelem na busca do conhecimento teórico. Essa relação dialógica, segundo Corazza (1991)

[...] se dá de forma dialética, prática – teoria – prática, possibilitando a estes uma busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas; isso porque a práxis é responsável por transformar a realidade social e o sujeito, tornando-o um pensador reflexivo acerca do seu aprendizado (CORAZZA, 1991).

O aprendizado do discente deve ter por base os conhecimentos historicamente acumulados, conteúdos clássicos que foram relevantes na história da humanidade. E por que esses conteúdos devem ser *prioridade* no aprendizado? Saviani responde:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O domínio não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p.66).

Destarte, cabe à educação escolar garantir as condições naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, "ferramenta" indispensável para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeito da história. Esse objetivo não é alcançado nos limites de saberes reiterativos da cotidianidade em detrimento dos conhecimentos clássicos. Entendemos que compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por essa via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas, além de sua autonomia como sujeito.

6. De acordo com a SEDUC (2019), o Catálogo dos Cursos Técnicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará contém 52 cursos técnicos agrupados em 12 Eixos Tecnológicos, dentre eles o curso de Massoterapia, dentro do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/Matrizes_2020/matriz_2020_massoterapia.pdf. Acesso em: 20 ago 2020.

Saviani compreende o conceito da autonomia do sujeito e traz para dentro da PHC, a formação de sujeitos ativos e participantes da vida social. Tal postura leva à valorização do trabalho coletivo, cuja busca do bem comum supere o individualismo e o egoísmo, e à criação de formas organizacionais eficazes (SOUSA, 2018).

E como trabalhar esses conhecimentos na perspectiva da sétima arte? É por esse motivo que se trará a contribuição de Alves (2006).

Segundo Alves (2006), o cinema é a mais complexa arte do século XX, capaz de ser a síntese das mais diversas manifestações estéticas do homem. O cinema, como arte total, consegue apresentar a verdade dos conceitos e categorias das ciências sociais, por meio de situações humanas típicas, elaboradas a partir de uma série de técnicas de reprodução aprimoradas a partir de outras intervenções estéticas (literatura, pintura, arquitetura, música entre outras). Para ele,

Além da capacidade de ser reflexo verdadeiro do real, o filme consegue ser forma mediada da própria realidade efetiva. [...] o filme não é apenas um texto, mas um pré-texto capaz de nos conduzir à autoconsciência reflexiva do mundo social, e, numa perspectiva hermenêutica, uma forma de conversação com nós mesmos e com nosso mundo social e existencial (ALVES, 2006, p. 286-287).

O cinema traz aos espectadores, momentos de reflexão acerca da realidade em que vivem e os chama para uma tomada de consciência, acerca de sua existência em sociedade. As diversas investigações feitas, a procura de diferentes formas de se trabalhar em sala de aula, a inovação na didática, a busca por motivar os alunos e motivar-se para desenvolver um aprendizado significativo para ambos têm sido o desafio de muitos educadores, já que motivar é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc. Aprender a conhecer, e ao conhecer, aprender a fazer. É a partir desse aprender fazendo que se dará a apreciação da forma como foi conduzida a investigação, seus participantes, os desafios na descoberta das imagens entre outros.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, foram contemplados o percurso programático e o método utilizado para a obtenção dos resultados, os participantes da pesquisa, alunos e professores, o questionário e a entrevista feitos a eles. Esses instrumentos de investigação possibilitaram os subsídios à pesquisadora para que ficasse a par dos teóricos que embasam a prática pedagógica dos docentes, a utilização dos filmes em sala de aula, o que é abordado a partir deles, entre outros.

Esses procedimentos envolvem a prática social inicial, a problematização e a instrumentalização, alguns dos passos da PHC; o como o discente se percebe no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, de que maneira este trabalho o auxiliou a desenvolver de forma eficiente e prazeroso o cotidiano em sala de aula.

A pesquisa é qualitativa por considerar que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzido em números. É bibliográfica por utilizar-se de trabalhos já publicados, tanto na esfera da PHC, como no uso do cinema em sala de aula e exploratória por realizar uma investigação empírica, acerca do cumprimento da determinação do MEC em que os alunos do ensino médio deveriam, bimestralmente, assistirem a filmes e estes serem trabalhados em sala.

Foi por meio de um Projeto de Lei de autoria do então senador Cristovam Buarque, transformado na lei 13.006/14 que complementa a LDB, que se obteve a obrigatoriedade da exibição, no mínimo, duas horas de cinema brasileiro nas escolas como complemento das atividades curriculares. É empírica por abordar experiências vividas na observação do dia a dia dos alunos na escola e indutiva por responder as premissas: os alunos aprendem por meio da visão; da audição; do tato (no ato de fazer); portanto, os alunos aprendem mais quando utilizam os múltiplos órgãos dos sentidos simultaneamente.

Fez-se também a formulação de questões ou de um problema feito por intermédio de uma observação participante, em que o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo participativo, a pesquisa. Realizou-se um questionário com os discentes e uma entrevista com os docentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizou-se um questionário com os discentes, no qual foram feitas cinco perguntas objetivas que versavam acerca de como eles se percebiam no processo de ensino e aprendizagem, se gostavam de cinema – alguns alunos nunca foram ao cinema – informação colhida durante uma conversa informal com os discentes participantes da pesquisa. Também procurou-se saber se a utilização de filmes e vídeos, produzidos e encenados por eles, traria alguma motivação e interesse pelos conteúdos escolares.

Dos vinte e cinco alunos entrevistados, 60% mostraram-se indecisos se gostariam de participar ou não da produção de curtas-metragens, isso porque entendiam só haver a função de ator; 30% confirmaram o desejo de participar e apenas 10% não quiseram. Foi explicado a eles que na produção de um roteiro de vídeo há várias funções a serem preenchidas: roteirista, diretor, câmera, figurinista, maquiador, cenógrafo, continuísta, editor, sonoplasta entre outros.

Em seguida, analisou-se a imagem que foi apresentada aos alunos na qual foram feitos vários questionamentos, acerca das dimensões conceituais, históricas, políticas, estéticas, sociológicas, filosóficas entre outras, as quais norteiam um dos cinco passos abordados por Saviani na PHC. Deve-se ressaltar que, na maioria das películas exibidas pelo cinema, as dimensões podem ser trabalhadas, discutidas, refletidas com os discentes, trazendo bons debates para a sala de aula.

A problematização é o momento em que são feitos questionamentos em diferentes dimensões, os quais permitem que os jovens reflitam criticamente sobre o assunto em questão e tentem procurar respostas em seus conhecimentos prévios para respondê-los.

Conforme Saviani (2011), a educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados no processo de humanização dos indivíduos e, de outro lado (e concomitantemente), à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Após esse momento de reflexão e questionamento, é o momento de o professor trazer o embasamento teórico acerca do que se está debatendo, tentar trazer respostas comprovadas cientificamente, explicações que descreva e explicita a realidade em que os jovens estão inseridos. A defesa da socialização do conhecimento historicamente acumulado em sala de aula apresenta-se não apenas como uma perspectiva educacional com finalidades voltadas à reprodução da sociedade, mas fundamentalmente voltada para a humanização dos indivíduos.

Ver-se-á, em seguida, a imagem que será analisada conjuntamente com os discentes. Deve-se esclarecer que ela apresenta um contexto histórico que será relevante para a identificação das personagens e suas representações.

Figura 1 – O Menino do Pijama Listrado



Fonte: encurtador. m.br/gtPT3 Acesso em 05 set 2020.

A imagem apresentada aos discentes foi a do filme O Menino do Pijama Listrado. Ela aborda a temática dos campos de concentração, da privação da liberdade, da aparência ao invés da essência, na qual aparece o garoto Shmuel, atrás de uma cerca de arame, com um olhar triste e perdido, vestido com uma roupa semelhante a um pijama.

A pesquisadora iniciou aquele momento, perguntando se eles a conheciam e, para surpresa dela, a maioria já havia lido o livro e assistido ao filme. Foi solicitado que falassem um pouco do que sabiam sobre o enredo do filme. Qual dos garotos estava preso? Shmuel ou Bruno, ou ainda, se ambos não estariam presos? Que pensassem se o fato de Bruno haver adentrado ao campo, por sob a cerca, não seria uma forma de fugir da “prisão” em que ele se encontrava, e a desculpa de procurar o pai de seu amigo não teria sido apenas o

gatilho necessário para essa fuga. Se haviam percebido que, na verdade, todos estavam presos de alguma forma em cadeias sociais, físicas ou fictícias.

Eles ficaram pensando e acabaram concordando que Bruno também vivia em uma espécie de prisão, pois não desfrutava de liberdade para ir aonde queria, nem brincar com quem quisesse. Passaram a perceber que poderia haver uma outra leitura do filme e não só aquela que o diretor quis repassar. Esse é o intuito do trabalho: levar os jovens a refletirem, a pensarem que pode haver um outro ponto de vista a ser examinado.

A entrevista, realizada com três docentes, por sua vez, versava acerca da pedagogia que ancorava a prática pedagógica desenvolvida por eles em sala de aula. Foram estas algumas das perguntas feitas: Qual teoria da aprendizagem sustenta sua prática docente? A sua prática favorece a construção da autonomia intelectual do discente? Você considera as diversidades em sala de aula? Você analisa o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos em sua prática? Entre outras.

Percebeu-se que os professores utilizam os filmes em sala de aula, entretanto ainda não haviam pensado na proposta de os próprios alunos produzirem vídeos baseados nesses filmes e nem haviam resolvido problemas sociais neles abordados, proposta desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que o trabalho com o cinema em sala de aula, relacionando conteúdos com o dia a dia dos discentes, e com as experiências trazidas por eles para o contexto escolar, trouxe uma aprendizagem significativa. Provou também que a relação do cinema com a PHC de Saviani era viável, pois verificou-se que os filmes podem ser trabalhados e discutidos nas mais diferentes disciplinas nas áreas de linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e na área técnica, por possibilitar discussões críticas, tomadas de decisões e posicionamentos diante de problemas do cotidiano, quer escolar ou social. Verificou-se também um melhor engajamento com o grupo, pois essa estratégia pedagógica envolve questões universais,

como as etnocêntricas, as da falta de humanidade e a civilidade pueril que permite aprendizagens mais amplas e emancipadoras.

Aferiu-se que, ao serem expostos aos filmes baseados em obras literárias, os discentes, instigados pela pesquisadora, procuraram conhecer, se ainda não conheciam, os livros que lhes deram origem. A depender da forma como a literatura foi apresentada aos jovens, possibilitou uma curiosidade acerca da história original. Esclareceu-se que há sites de domínio público, nos quais muitas obras literárias estão disponíveis gratuitamente para serem lidas ou baixadas em PDF. Foi feita a sugestão da leitura de várias obras que conversam com os filmes analisados e com outros que não foram apresentados aqui.

Os recursos audiovisuais são de extrema importância na vida dos discentes e isso foi comprovado mediante o trabalho produzido por eles, quando escreveram o roteiro de vídeo baseado em uma cena de filme. Nesse roteiro, eles deveriam pormenorizar a descrição da cena, a localização, as falas, os sons, ruidos, a entonação das falas entre outros recursos que abrangem o roteiro técnico. Percebeu-se que havia uma empatia entre os jovens e os personagens criados, na descrição dos dois amigos conversando na praça da igreja descontraidamente. Esse é um fato corriqueiro na vida dos jovens da periferia da cidade, sem ter opções de lazer, passam a maioria do tempo livre, trocando ideias na praça. A identificação com aquele que consegue se safar das situações mais inusitadas por meio da esperteza; a comoção em relação àqueles que foram injustiçados pela sociedade que privilegia a uns enquanto menospreza a outros; o desejo de resolver os problemas sociais mediante a fé que é comumente exteriorizada por eles, entre outros aspectos.

Conferiu-se que há um número significativo de obras filmicas que podem subsidiar os trabalhos em sala de aula por trazer referência aos conteúdos abordados nas mais diferentes disciplinas da educação básica profissional e regular, além de suscitar excelentes debates de ideias e reflexões acerca dos problemas sociais na atualidade. Também observou-se importância nas abordagens das temáticas cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros certames.

Deve-se ressaltar que, apesar das dificuldades no que envolve as práticas educativas e a dinâmica pedagógica da escola analisada, identificou-se que há a possibilidade e a abertura de se desenvolver estratégias de aulas que coloquem docentes e discentes em interação com os espaços educativos

intra e extraescolares para que se intensifique neles o senso crítico e de pertencimento e, ainda, adquiram constantemente novas concepções sobre sua atuação no contexto educacional e social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e Sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e cinema**: o mundo do trabalho através do cinema. volume 1. Londrina: Praxis, 2006.
- CEARÁ. Secretaria da Educação – SEDUC/CE. **Educação profissional**. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/Matriz_2020/matriz_2020_massoterapia.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.
- CORAZZA, S. M. "Manifesto por uma dida-lé-tica". **Contexto e Educação**, I jul, vol. 6, n. 22, pp 83-99, abr. – jun. 1991.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- O MENINO do Pijama Listrado**. Direção: Mark Herman. Elenco: Asa Butterfield, Vera Farmiga, David Thewlis e outros. Trilha sonora: James Horner. EUA: BBC filmes/Imagens filmes. 2008. 94 min.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SOUSA, Antônia A. (Org). **Canto do Assum Preto**. Fortaleza: Edições UFC, 2018.
- VIGLUS, Darcy. **O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

Adrielle Carvalho Assis de Morais ¹

Carolina Tavares ²

The use of a didactic sequence for the teaching of cytology in high school

Resumo:

Diante da falta de tempo, de espaços e de recursos apropriados (microscópio, computador, entre outros materiais necessários) os recursos didáticos usados para o ensino da citologia algumas vezes limitam-se a imagens idealizadas presentes no livro didático. O presente estudo teve como objetivo propor o uso de sequências didáticas como forma de ensinar o conteúdo sobre citologia para estudantes do ensino médio. A metodologia aplicada no desenvolvimento da sequência foi baseada na aprendizagem significativa de David Ausubel. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática na qual, após uma avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre citologia, foi promovida a observação de representações de células e construção de modelos bidimensionais com uso de escalas e, por fim, desafiamos os alunos a comparar os modelos construídos às micrografias disponibilizadas para que identificassem cada tipo de célula. Como resultado, foi possível perceber que, com o desenvolvimento da sequência, foi possível notar que a construção dos modelos, inseridos numa sequência que beneficia o seu uso, faz com que o estudante se preocupe com os detalhes, revise o conteúdo e, ao mesmo tempo, questione a respeito do tamanho e da forma das estruturas presentes na célula e entre os diferentes tipos celulares. Conclui-se que a presente sequência didática os ajudou a superar a dificuldade de abstração, melhorando a aprendizagem sobre citologia desses alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Recursos Didáticos, Modelos Didáticos, Micrografias, Ensino-Aprendizagem, Célula Procariótica, Célula Eucariótica.

Abstract:

Due to lack of time and proper spaces and resources (microscope and computer among other essential tools), sometimes the didactic resources used in the teaching of cytology are restricted to the textbook. The objective of the present study is to propose the use of didactic sequences for the teaching of cytology to high school students. The methodology used was based on David Ausubel's theory of meaningful learning. For that a didactic sequence was developed in which, after a diagnostic evaluation of the student's previous knowledge about cytology, the observation of the cellular representations and the construction of bidimensional models with scales, the students were challenged to compare the constructed models and the available micrographs, so they could identify each cell type. As a result, it was possible to perceive that, with the development of the didactic sequence, the construction of the cell models makes the students to care about the details, review the contents and, at the same time, question about the size and shape of the structures present in cells and among the different cell types. It is concluded that the present didactic sequence helped them to overcome abstraction difficulties, improving cytology learning of these high school students.

Keywords: Didactic Resources, Didactic Models, Micrographs, Teaching-Learning, Prokariotic Cell, Eukariotic Cell.

1. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional.

2. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO).

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem sobre o que é célula é indispensável para a compreensão do objeto de estudo da Biologia, os seres vivos. No entanto, aprender os assuntos pertinentes à citologia, área que estuda a estrutura, função e a constituição dessas unidades morfofuncionais, requer conhecer elementos e processos complexos que se dão a nível microscópico, o que confere a esta área um caráter abstrato e, por vezes, de difícil assimilação para os estudantes (ARAÚJO-JORGE *et al.*, 2004; ORLANDO *et al.*, 2009; VIGÁRIO; CICILLINI, 2019).

Para além da complexidade do próprio conteúdo, é necessário apontar a precariedade de recursos metodológicos disponíveis em escolas públicas, como a falta de laboratório de ciências e informática ou aparelhos para projeção de imagens, que poderiam facilitar a aprendizagem. Essa realidade faz com que muitas vezes a exploração desse tema limite-se aos livros didáticos e/ou aulas predominantemente expositivas.

Dessa forma, o uso de outras estratégias pode facilitar o processo ensino-aprendizagem de Citologia, como o uso de uma sequência didática (SD). A SD se caracteriza como uma sucessão de atividades estruturadas que estão sistematicamente organizadas de forma interconectadas e planejadas para a promoção de um objetivo de aprendizagem específico (MÉHEUT; PSILLOS, 2004; GIORDAN; GUIMARÃES; MASSI, 2011; SEDANO; OLIVEIRA; SASSERON, 2010; DE ARAÚJO, 2013; REINALDO; BEZERRA, 2019). Acredita-se que, por meio desta estratégia, haja avanço na apropriação do ensino, que as concepções prévias dos alunos possam ser conhecidas, permitindo as intervenções dos docentes assim que necessárias (LIMA, 2018).

Na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003), o aluno precisa estar predisposto a aprender e o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo. No entanto, a construção de significados é uma ação pessoal, ativa, dinâmica e intencional (LEMONS, 2011), dependendo dos conhecimentos que o próprio aprendiz dispõe e sua disposição em acioná-los e confrontar com o novo objeto de conhecimento.

A predisposição do discente é dependente dos significados estáveis e organizados que ele possui para lidar com o material de aprendizagem e o quanto esses relacionam-se de forma substantiva e não-arbitrária.

Assim, pode-se afirmar que o ensino deve se dar por meio de estratégias desenvolvidas pelo docente que, ao considerar a estrutura cognitiva dos alunos, busquem facilitar o processo de construção de novos significados. É preciso, portanto, considerar os significados que os estudantes já possuem e, através de material potencialmente significativo, estimular os estudantes a relacionar novos e antigos conhecimentos.

O presente estudo teve como objetivo propor o uso de sequências didáticas que abordem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre citologia, e estimulem a participação investigativa deles na construção de modelos, fichas, quadros, além do debate gerado no trabalho de grupo, como forma de ensinar o conteúdo sobre citologia para estudantes do ensino médio.

2. METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa foi baseada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que exige uma mudança da postura do aprendiz, que deixa de ter uma aprendizagem estritamente mecânica, de memorização, e passa a ter uma postura mais ativa, de interação com o material de aprendizado, que deve ser potencialmente significativo (AUSUBEL, 2003).

A sequência didática foi realizada em 2017, numa escola da rede pública Estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Duque de Caxias.

A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) com turmas de 6º ano do fundamental à 3ª série do Ensino Médio. A escola é grande, porém o espaço destinado ao laboratório na época era utilizado para depósito de livros, o que inviabilizava sua utilização.

A pesquisa foi realizada com duas turmas da 1ª série do Ensino Médio regular noturno, participando um total de 35 alunos com idade entre 16 e 20 anos, sendo que apenas 28 deles estiveram presentes em todas as aulas e participaram de todas as etapas.

A sequência didática foi organizada em 4 aulas de 50 minutos.

Aula 1

Primeiramente, foi realizada uma entrevista estruturada com os alunos, na forma de um questionário preparado a fim de averiguar o conhecimento que eles tinham a respeito de célula, seu tamanho e as estruturas que a compõem. O questionário foi composto de cinco perguntas: 1) O que é célula?; 2) Qual o tamanho dela?; 3) A célula de uma bactéria, de uma samambaia e de um cavalo são iguais, ou seja, são compostas pelas mesmas estruturas, sim ou não?; 4) Caso sua resposta seja não, quais são as diferenças?; 5) Do que ela é composta? Desenhe-a.

Os alunos foram apresentados ao questionário e orientados a responder de acordo com seus conhecimentos, sem recorrer a consultas a qualquer material. Na questão número dois, diante da dificuldade dos alunos em definirem unidade de medida, foi dada a liberdade para que a explicação fosse feita por meio analogias com outros elementos já conhecidos por eles, desde que deixassem a comparação clara, usando os termos "mesmo tamanho que", "menor que" ou "maior que".

Em seguida, foi demonstrado aos alunos o microscópio caseiro, constituído de caneta de laser, seringa e base de papelão. O modelo de microscópio feito com caneta laser foi adaptado a partir do vídeo do youtube "Microscopio casero" (<https://www.youtube.com/watch?v=8hUpwMgIRmY>).

Em seguida, foi apresentado o vídeo "Experimento microscópio caseiro X Microscópio Óptico", disponível no canal do youtube "Ciência Curiosa" que faz a comparação entre a imagem de uma célula observada com microscópio caseiro e outra observada com um microscópio óptico. O vídeo também apresenta um breve histórico sobre o uso do microscópio.

Aula 2

Cada turma se organizou em três grupos, e recebeu uma folha com algumas imagens representadas em escala e uma régua. A ideia era que os alunos entendessem as diferenças entre as unidades de medida e pudessem relacionar as unidades com as possibilidades de visualização dos organismos, se a olho nu, ou com auxílio de instrumentos e quais instrumentos.

Por meio da observação da régua com suas unidades de medida foram levados a compreender o que é micron, unidade utilizada na medida das células e que equivale a milionésima parte de um milímetro ($1 \text{ micron} = 10^{-3} \text{ mm}$). Foram levados a observar e comparar o que era visível a olho nu e o que não era, e a partir das ilustrações responderam oralmente se algumas das estruturas citadas – uma célula do neurônio (7 μm), ácaro (0,3 mm), espermatozoide (70 μm) e óvulo (0,1 mm) – eram visíveis a olho nu ou não.

Após isso, cada grupo recebeu um roteiro que continha uma micrografia de um tipo de célula com a ilustração correspondente, acompanhada de uma tabela com os nomes das estruturas comuns ao tipo celular e suas dimensões reais, obtidas no sítio "Biotecnologia, Ensino e Divulgação", como pode ser visto no exemplo do roteiro sobre célula procariótica (Fig. 1)

Figura 1: Roteiro com orientação para construção do modelo bidimensional: exemplo da célula procariótica.

A célula é uma estrutura viva composta por diferentes subunidades. A construção de um modelo celular deve levar em conta a forma e o tamanho de cada uma. Por serem muito pequenas, tanto as células como as subunidades celulares são medidas em micrones. O micron é representado pelo símbolo μm .

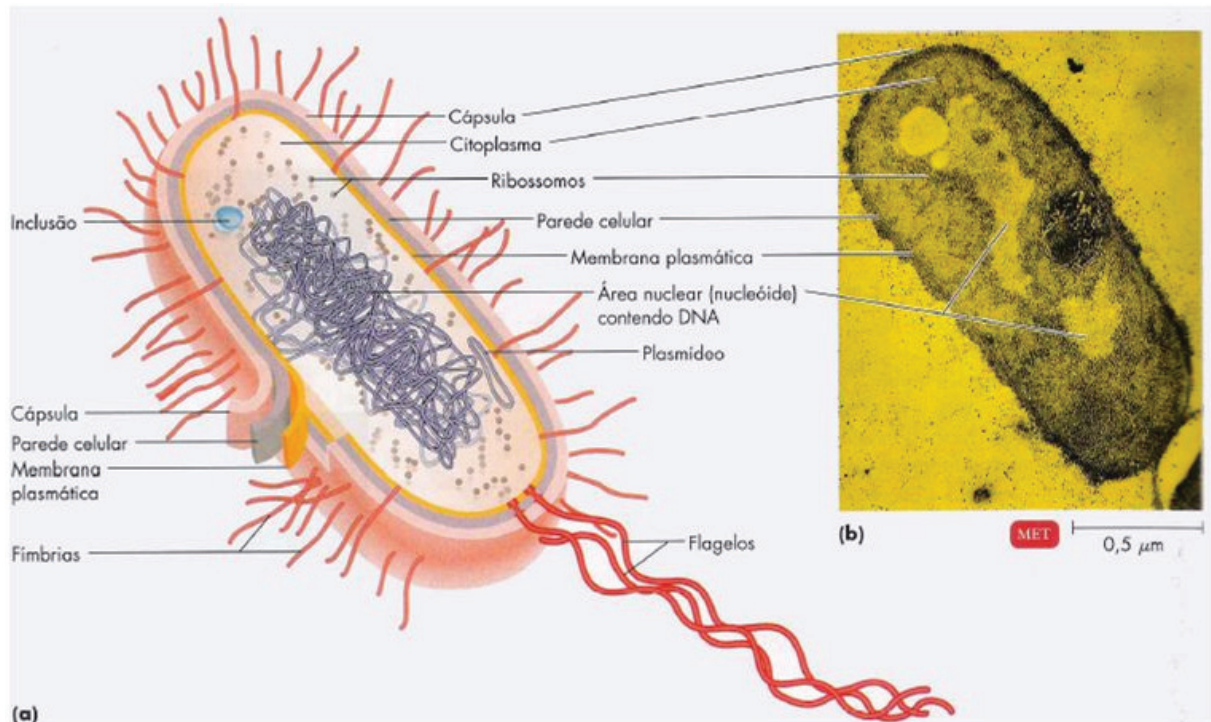
$$1 \mu\text{m} = 10^{-6} \text{ m} = 10^{-3} \text{ mm ou } 1 \text{ mm}/1000$$

Na construção de modelos celulares é indispensável considerar a proporção existente entre o tamanho da célula e o tamanho das subunidades. A escala constitui um fator de multiplicação que aplicado a cada subunidade nos fornece o tamanho. Para construir o modelo em uma folha, utilizaremos outra escala como, por exemplo, 1 micron = 1 cm. Neste caso, o diâmetro da célula será de $30 \mu\text{m} \times 1 \text{ cm} / \mu\text{m} = 30 \text{ cm}$

Observe a escala construída considerando 1 micron = _____

Quadro 1: O tamanho das estruturas celulares

Estrutura	Tamanho médio real (μm)	Tamanho em escala
Célula	10 μm X 5 μm	
Nucleóide	5 μm X 0,9 μm	
Ribossomo	0,0009 μm	
Membrana plasmática	0,003 μm de espessura	
Parede Celular	0,6 μm	



Fonte: As autoras.

Nesses mesmos roteiros são disponibilizadas orientações para a construção de um modelo bidimensional em cartolina. Para isso, os grupos tiveram que considerar as dimensões reais das estruturas, conforme as orientações disponíveis na folha. A turma 1 usou a escala $1 \mu\text{m} = 1,5 \text{ cm}$ e a turma 2, $1 \mu\text{m} = 2 \text{ cm}$. O uso de diferentes escalas foi feito para que ao final os alunos pudessem comparar os resultados, os tamanhos das estruturas das representações, com base em diferentes escalas.

Aula 3

Nesta etapa, as representações construídas pelos alunos (Fig. 2), foram coladas na parede da mesma sala, para que fossem expostos e consultados pelos alunos durante a realização da atividade seguinte. Juntamente com as imagens 2D, houve a exposição de modelos de células em 3D, parte de um pequeno acervo encontrado na própria escola.

Os alunos, organizados em dupla, foram orientados a observar todos os modelos expostos e a partir deles construir uma tabela, em que estivessem indicados

os tipos celulares a que pertenciam as estruturas celulares observadas, de modo comparativo.

Figura 2: Construção dos modelos bidimensionais em escala



Fonte: As autoras.

Aula 4

As turmas foram organizadas em grupos de 4 alunos. Cada grupo recebeu 3 micrografias de células que não estavam identificadas quanto à sua origem. A tarefa dos alunos foi identificar se as micrografias eram originadas a partir de bactérias, vegetais ou animais dando, pelo menos, uma justificativa para sua escolha. Para auxiliar a identificação das micrografias os alunos puderam utilizar a tabela produzida na aula 3 e os modelos 2D e 3D.

No decorrer dessa tarefa, os alunos trocaram informações entre eles e com a professora. No entanto, não puderam consultar os livros, apenas os modelos disponíveis e as tabelas construídas na aula anterior.

Ao final da SD os estudantes foram avaliados considerando a participação e motivação dos estudantes envolvidos durante toda a atividade; foi considerada também a assertividade durante a construção dos modelos 2D, inclusive na conversão das escalas e na inclusão e representação das organelas celulares; o nível de precisão no preenchimento da tabela; o reconhecimento, nas

micrografias finais, das organelas celulares mostradas e, em consequência, a identificação sobre a qual tipo de célula/organismo as micrografias correspondem.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conteúdo biológico, em especial o conteúdo celular e molecular, devido ao seu aspecto microscópico e a complexidade dos seus processos, torna-se muito abstrato e de difícil compreensão para o aluno (ARAÚJO-JORGE *et al.*, 2004; ORLANDO *et al.*, 2009; DUARTE; SANTOS, 2022). Ao mesmo tempo, o ensino de ciências e biologia no Brasil ainda é fundamentalmente enciclopédico, com aulas tradicionais não dialogadas, o que estimula uma postura passiva dos alunos (KRASILCHICK, 2004; MEIRA *et al.*, 2015). No mundo atual de rápidas transformações, estar formado exige mais que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Implica saber informar-se, comunicar, argumentar, compreender e agir, além de participar socialmente, de forma prática e solidária, especialmente adquirindo uma atitude de eterno aprendizado (CUNHA, 2011). Assim, a sequência didática construída em sala de aula e analisada

aqui teve como objetivo melhorar o processo de ensino-aprendizagem com o intuito de proporcionar ao aluno condições favoráveis à construção do seu conhecimento, nesse caso, a compreensão de aspectos de citologia.

Analisando o questionário realizado na aula 1, foi possível reconhecer que os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das células são limitados. Essa limitação está clara nas respostas obtidas à pergunta 1, na qual 80% restringiram suas explicações a uma determinada função das células e/ou apontam que estas unidades morfofuncionais são encontradas apenas no corpo humano, como pode ser observado nos comentários obtidos nos questionários:

"É a menor parte que carregam o nosso DNA" (Aluno 1)

"É um componente do sistema sanguíneo" (Aluno 2)

"É onde está todas as informações como cabelo, sangue e saliva" (Aluno 3)

"É a menor parte do corpo humano que um homem e uma mulher têm" (Aluno 4)

"São partículas encontradas no corpo humano (...)" (Aluno 5)

O não reconhecimento das células como unidade morfofuncional dos seres vivos, em todas as suas variações em forma e nas mais diferentes funções que elas atuam já é registrado na literatura (MENESES *et al.*, 2012).

Outra dificuldade dos estudantes é o reconhecimento da presença de células em outros organismos que não sejam animais, especialmente os seres humanos (GUIMARÃES *et al.*, 2016; FRANÇA; SOVIERSKI, 2018). O estudo de Meneses *et al.* (2012), mostra que os alunos reconheceram as células como parte dos animais, especialmente dos humanos, mas não reconhecem como componente de outros organismos como plantas, por exemplo. Esse distanciamento dos estudantes em relação aos seres vivos que não sejam humanos ou outros animais com os quais se tenha sentimentos de afetividade, relacionando-os com suas utilidades para os seres humanos, numa visão antropocêntrica da biodiversidade é uma visão favorecida desde os primeiros anos do ensino fundamental (BITENCOURT *et al.*, 2011; ONÓRIO; OLIVEIRA; KAWASAKI, 2013; VIGÁRIO & CICILLINI, 2019).

Mesmo quando reconhecem as células como parte estrutural dos seres vivos, muitas vezes não conseguem relacioná-las como unidades de funcionamento, ou seja, não entendem seu papel ou compreendem as funções fisiológicas importantes para o funcionamento dos organismos (CUNHA, 2011; LEVANDOWSKI; JUSTUS, 2016). Como visto, ao explicarem o que era uma célula se restringem a uma e/ou poucas funções por vez e, além disso, não relacionam essas funções com o funcionamento do organismo como um todo, como registrado também por Rodríguez Palmero e Moreira (2000). No entanto, essa compreensão de que fatores microscópicos determinam as propriedades de níveis macroscópicos é uma demanda da educação básica (CUNHA, 2011).

No que se refere à pergunta 2, que corresponde ao tamanho da célula, a maioria a definiu como "microscópica". No entanto, não conseguiram mostrar numa escala de grandeza, o que significa ser microscópica. Apenas alguns atribuíram equiparações para explicar o tamanho de uma célula, comparando-a com uma formiga, menor que a poeira, um grão de areia e um ovo.

A totalidade dos alunos afirmou que as células dos organismos citados na questão 3 são estruturalmente diferentes. França e Sovierzski (2018) e Sousa, Oliveira e Vieira (2021) questionaram alunos do ensino médio sobre as diferenças entre células procariontes e eucariontes e a grande maioria (81% e 80,5%) não soube responder.

Contudo, quando perguntados sobre quais são as diferenças entre as células da bactéria e da samambaia (pergunta 4), não conseguiram estabelecer as diferenças entre as células procarióticas e eucarióticas. Talvez o formato da pergunta 3, sobre se há ou não diferença, com a pergunta 4 pedindo quais diferenças seriam essas, tenha induzido os alunos a responderem que há diferença. Dessa forma, pode-se considerar que os alunos do presente estudo desconhecem as diferenças entre os tipos celulares, da mesma forma que estudos anteriores (FRANÇA; SOVIERZOSKI, 2018; SOUSA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2021).

Na pergunta 5, na qual os alunos foram solicitados a desenhar uma célula, não houve questionamentos sobre qual tipo de célula – procariota ou eucariota (animal ou vegetal) deveria ser ilustrada. Cerca de 45% a representou de forma semelhante a um ovo, desse grupo todos apontaram pelo menos uma estrutura interna, sendo que o núcleo apareceu com mais frequência. A representação gráfica com apenas membrana, citoplasma e núcleo também foi encontrada na maioria dos alunos por Maia *et al.* (2016). Outras unidades indicadas como parte das células foram o DNA, o citoplasma e ainda o átomo.

Muitos estudantes mostram conhecer apenas as estruturas mais básicas, que se aprendem no ensino fundamental, ou seja, membrana, citoplasma e núcleo. Não conseguem, com essas informações, mostrar a presença de mais de um tipo celular, seja pela presença ou não de núcleo, ou ainda apresentar organelas exclusivas de certos seres vivos. Esses achados estão de acordo com o relato de Vigário & Cicillini (2019). O simples desconhecimento da existência dessas estruturas acaba por explicar o desconhecimento acerca das funções das organelas citoplasmáticas, afinal como saber a função de algo que não se sabe que existe?

A opção pelo uso do microscópio dentro da sequência didática se deu por duas razões: a observação da existência de objetos invisíveis a olho nu e o uso de uma ferramenta motivadora no ensino de Ciências. A motivação constitui um aspecto fundamental para que haja aprendizagem. Pela motivação consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades (ABREU, 2016). No entanto, o microscópio óptico comum é um aparelho de alto custo dentro da realidade das escolas públicas do Brasil, e por isso optou-se por usar um modelo caseiro.

O uso de modelos caseiros de microscópios, mesmo os mais simples, desperta nos estudantes o interesse por conhecer o mundo microscópico que os cerca, incentivando os alunos ao estudo de Ciências (DAL-BÓ; DINIZ, 2017; SOGA *et al.*, 2017). De fato, ao observarem os seres vivos presentes na água, os estudantes passaram a se interessar mais pela vida microscópica, o que auxiliou nas etapas seguintes do estudo de estruturas tão diminutas quanto as células.

Durante os cálculos das escalas e construção dos modelos, os alunos questionaram sobre o tamanho dos ribossomos e da membrana que, mesmo com a ampliação, continuavam menores que 1mm, e então concluíram que estas só seriam representadas numa escala maior que a solicitada.

A exploração da tabela utilizada para promover a organização das ideias, quanto a diferenciação dos tipos de composição de cada célula e as organelas existentes, foi uma oportunidade para que compreendessem a classificação dos organismos em procariotos e eucariotos. Durante a realização destas tarefas, houve confusão devido a presença de duas nomenclaturas diferentes para a mesmas estruturas – complexo golgiense e aparato de Golgi, e alguns alunos não perceberam este detalhe. Apesar disso, a maioria conseguiu cumprir adequadamente esta atividade por meio das consultas aos modelos disponibilizados e das orientações recebidas.

Modelos biológicos podem ser definidos como uma representação parcial de um objeto, evento, processo ou ideia, produzidos e utilizados como facilitadores do aprendizado (FERREIRA; JUSTI, 2008; GUIMARÃES *et al.*, 2016; SOUSA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2021; DUARTE; SANTOS, 2022). A própria construção dos modelos fez com que os estudantes se preocupassem com os detalhes intrínsecos das estruturas e a melhor forma de representá-los, revisando o conteúdo. Essa ação facilitou a compreensão de alguns conceitos, e principalmente a interpretação de estruturas de difícil visualização.

Adicionalmente, as representações visuais têm sido cada vez mais usadas nos livros didáticos, mas nem sempre são muito exploradas pelos docentes (SOUSA; BARRIO, 2017). Nos livros didáticos, as ilustrações mostram uma célula ideal (RODRÍGUEZ PALMERO, 2003), ou seja, um modelo estático, colorido, com inúmeras organelas, todas visíveis ao mesmo tempo, corte e coloração. O preparo de um modelo, baseado nas ilustrações dos livros didáticos, porém levando em consideração a proporção entre as partes componentes, guardando as unidades de medida, torna aquela imagem mais próxima do aluno, o que, mais tarde, pode fazer com que ele

utilize melhor o livro didático, um recurso muito comum, muitas vezes o único, dos estudantes da rede pública.

A participação nessas atividades iniciais, colaboraram para a realização da última atividade, de reconhecimento das imagens provenientes de microscópios. A maioria dos alunos (66%) conseguiu identificar adequadamente os tipos de células ilustradas, bem como criar os argumentos válidos para corroborar cada uma das identificações das células. Um dos grupos identificou a micrografia como típica de uma célula vegetal, com o seguinte argumento: "(...) *por que tem parede celular e núcleo*"; enquanto um outro grupo identificou a micrografia como típica de uma bactéria, com o seguinte argumento: "(...) *por que é a única que não tem núcleo*".

O uso de ilustrações que tenham maior valor real, procura aproximar a abstração da iconicidade, para que o leitor possa ter uma representação mais próxima daquele objeto de estudo (SOUZA; BARRIO, 2017). Assim, o uso das micrografias trouxe para os estudantes uma materialização daquilo que eles apenas imaginam durante as aulas teóricas ou que visualizam nos esquemas e modelos artificiais.

A atividade realizada em grupo, promoveu a discussão e a troca de informações entre os estudantes. Essa atenção aos detalhes fez com que os estudantes tivessem mais motivação para aprender, o que se comprovou na elaboração das fichas com as micrografias, onde a maioria dos estudantes foi capaz de reconhecer os tipos celulares e algumas de suas estruturas. Portanto, entendemos que a metodologia aplicada aqui foi eficiente como facilitadora da aprendizagem significativa de citologia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A citologia, que por muitas vezes parece tão distante da realidade dos estudantes, por seu caráter microscópico e sua nomenclatura complexa, acaba se tornando um assunto de difícil assimilação por parte dos jovens. Encontrar uma forma de trabalho, como as sequências didáticas, que comece por entender seus conhecimentos prévios e, a partir daí buscar atividades que envolvam mais os alunos, como por exemplo a construção de modelos

didáticos, é um fator importante para tornar a aprendizagem desses alunos significativa. Além disso, trabalhar numa sequência didática permite ao professor acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos alunos, podendo prosseguir, caso seus objetivos iniciais estejam satisfeitos, ou ainda podendo retornar a um ponto que necessite de maior debate. Permite também uma visão importante para avaliações processuais dos alunos, valorizando não apenas o acúmulo de conhecimentos, mas a evolução individual desde o início, além de outras características importantes, como a capacidade de argumentação. Assim, além de benéfico para a aprendizagem do aluno, o uso de sequências didáticas é benéfico também para o processo de ensino do professor.

Durante a realização desse trabalho, os alunos se mostraram participativos e interessados e, de fato, aprenderam mais sobre o tema citologia, tendo sido capazes de montar seus modelos didáticos com correção entre estruturas e tipos celulares, além de terem compreendido a questão das escalas de tamanho.

Dessa forma, conclui-se que a sequência didática é um material potencialmente significativo e que pode tornar o ensino e aprendizagem de citologia mais eficiente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. L.C. de. **O uso do microscópio como ferramenta motivacional para a aprendizagem das ciências naturais**. 2016. 79 p. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2016.
- ARAÚJO-JORGE, T. C. *et al.* Microscopy images as interactive tools in cell modeling and cell biology education. **Cell Biology Education**, v.3, p. 99-110, 2004.
- DE ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva, 1. ed. Lisboa: Plátano, 2003. 215 p.
- BITENCOURT, I. M. *et al.* As plantas na percepção de estudantes do ensino fundamental no município de Jequié – BA. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8, 2011, Rio de Janeiro. **Atas**. Rio de Janeiro, p. 1-13, 2011.
- CIÊNCIA CURIOSA. Experimento Microscópio Caseiro x Microscópio Óptico, 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FggIKtwz-GI>. Acesso em jul. 2019.
- CUNHA, K. M. C. B. **O ensino e a aprendizagem significativa da célula no contexto da disciplina Biologia do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública do Rio de Janeiro**. 2011. 207 p. Dissertação de Mestrado, Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.
- DAL-BÓ, D.; DINIZ, E. L. Microscopia na escola pública: uma possibilidade. In: II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS (CONAPESC), 2017, Campina Grande. **II CONAPESC**, v. 1, 2017.
- DUARTE, A.C.O.; SANTOS, L.C. Uso de modelos tridimensionais no ensino superior nas disciplinas de embriologia, citologia, genética e biologia molecular. **Research, Society and Development**, v.11, n.12, p. 1-19, 2022.
- FERREIRA, P. F. M.; JUSTI, R. S. Modelagem e o "Fazer Ciência". **Química Nova na Escola**, n.28, p.32-36, 2008.
- FRANÇA, J.P.R.; SOVIERZOSKI, H.H. Uso de modelo didático como ferramenta de ensino em citologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.1, n. 2, p. 651-665, 2018.
- GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y.A.F.; MASSI, L. Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequências didáticas: tendências no ensino de ciências. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-12, 2011.
- GUIMARÃES, E.G. *et al.* O uso de modelo didático como facilitador da aprendizagem significativa no ensino de Biologia Celular. **Revista Univap**, v. 22, n. 40 Especial, p. 231, 2016.
- KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4ª. Edição. São Paulo: Edusp, 2004. 200 p.

LEMOS, E. S. A aprendizagem significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. **Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 25-35, 2011.

LEVANDOWSKI, J.; JUSTUS, J. F. C. O ensino sobre células e as ações nos seres vivos. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Educação, Governo do Estado, Paraná.

MAIA, S.F.T. *et al.* Análise dos conhecimentos prévios do conteúdo de citologia pelos estudantes do 1º. Ano do ensino médio à luz da teoria da aprendizagem significativa. **ARETÉ, Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v.9, n.20, p. 153-161, 2016.

MEIRA, M. D. S. *et al.* Intervenção Com Modelos Didáticos No Processo De Ensino-Aprendizagem Do Desenvolvimento Embrionário Humano: Uma Contribuição Para a Formação De Licenciados Em Ciências Biológicas. **Ciência e Natura**, v.37, n.2, p. 301-311, 2015.

MENESES, A. S.; FERREIRA, O. M. F.; NASCIMENTO, L. M. M. Avaliação de uma Sequência Didática sobre Células para o ensino fundamental. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–IX ENPEC**, Águas de Lindóia, SP–10 a, v. 14, 2012.

MÉHEUT, M.; PSILLOS, D. Teaching–learning sequences: Aims and tools for science education research. **International Journal of Science Education**, v.26, n.5, p. 515-553, 2004.

ONÓRIO, H. A.; OLIVEIRA, L. B.; KAWASAKI, C. S. A sequência didática como instrumento de ensino e de pesquisa na investigação das concepções de biodiversidade em alunos do Ensino Fundamental II. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, p. 1-8, 2013.

ORLANDO, T. C. *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2009.

RODRÍGUEZ PALMERO, M. L.; MOREIRA, M. A. Modelos mentales de la estructura y del funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. **Investigaciones em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 2, p. 237-263, 2000.

RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. La célula vista por el alumnado. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 229-246, 2003.

SEDANO, L.; OLIVEIRA, C. M. A.; SASSERON, L. H. Análise de sequências didáticas de ciências: enfocando o desenvolvimento dos argumentos orais, da escrita e da leitura de conceitos físicos entre alunos do ensino fundamental. In: XII ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, Águas de Lindóia, 2010.

SOGA, D. *et al.* Um microscópio caseiro simplificado. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 4, p. 1-7, 2017.

SOUSA, A.S.; OLIVEIRA, F.C.S; VIEIRA, F.J. Jogos e modelos didáticos, associados à aula expositiva dialogada, no ensino de citologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.16, n.1, p. 195-211, 2021.

SOUSA, R. M.; BARRIO, J. B. M. A célula em imagens: uma análise dos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD. XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

VIGÁRIO, A. F.; CICILLINI, G. A. Os saberes e a trama do ensino de Biologia Celular no nível médio. **Ciência & Educação**, v. 25, n. 1, p. 57-74, 2019.

O PROJETO “YELLOW SEPTEMBER – ALL FOR LIFE” COMO PASSAPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA DA EEM JOSÉ CORREIA LIMA

Pedro Alves Costa Neto ¹
Mônica Marcelle Costa de Brito ²
Ricardo de Macedo Machado ³
Maria Nilta Costa ⁴
Ivan Timóteo Cassimiro ⁵

The “Yellow September – All for Life” project as a passport for the development of critical literacy of English Language students at EEM José Correia Lima

Resumo:

Trata-se de um relato de experiência de um projeto de intervenção da disciplina de Língua Inglesa intitulado “*Yellow September – All for Life*” aplicado na EEM José Correia Lima durante o mês de setembro de 2021, com o afã de desenvolver uma campanha de conscientização sobre a prevenção ao suicídio e valorização da vida junto aos corpos docente e discente da EEM José Correia Lima. Para atingir os objetivos propostos, buscou-se desenvolver o letramento crítico dos discentes com um tema bastante atual e necessário através da pedagogia crítica defendida por Freire (2016), Giroux (1997), Kleiman (1995) e Street (2003) que proporciona o empoderamento do aluno, ainda que em uma língua estrangeira, ampliando a sua visão de mundo por meio de uma abordagem crítica. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), acompanhada de produção textual e de artefatos culturais pelos discentes relacionados ao tema. O projeto de intervenção culminou com a realização de um evento cultural on-line, com a participação efetiva do Grêmio Estudantil, visando dar visibilidade às produções textuais e artísticas dos alunos sobre o “Setembro Amarelo” e possibilitar o engajamento e o pensamento crítico destes em Língua Inglesa.

Palavras-chave: Setembro Amarelo. Letramento Crítico. Língua Inglesa. Produção Textual.

Abstract:

This is an experience report of an intervention project of the English Language discipline entitled “Yellow September – All for Life” applied at EEM José Correia Lima during the month of September 2021, with the aim of developing an awareness campaign on suicide prevention and valuing life with the teachers and students of EEM José Correia Lima. To achieve the proposed objectives, we sought to develop the critical literacy of students with a very current and necessary theme through the critical pedagogy defended by Freire (2016), Giroux (1997), Kleiman (1995) and Street (2003) that provides the student empowerment, even in a foreign language, expanding their worldview through a critical approach. The methodology used was action research (THIOLLENT, 2011), accompanied by textual production and cultural artifacts by students related to the theme. The intervention project culminated with the realization of an online cultural event, with the effective participation of the Student Union, aiming to give visibility to the textual and artistic productions of the students about the “Yellow September” and to enable their engagement and critical thinking in English language.

Keywords: *Yellow September. Critical Literacy. English language. Text production.*

1. Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Inglês na EEMTI Prof.^a Maria Afonsina Diniz Macêdo.

2. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (2003). Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e de Tecnologia de Rondônia (2019). Professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE) - EEIF Iracy Bezerra de Moraes em Várzea Alegre-CE.

3. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (2022).

4. Licenciada em Letras – URCA. Diretora na EEIFM Dr. Pedro Sátiro em Várzea Alegre – CE.

5. Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (2012). Assistente em Administração do Instituto Federal do Sertão Pernambucano.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central a utilização do letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a perspectiva de utilização de tal abordagem para propiciar o desenvolvendo o pensamento crítico dos discentes da EEM José Correia Lima.

A pesquisa foi desenvolvida durante o mês de setembro de 2021 e teve como tema central o conhecido Setembro Amarelo, mês dedicado à campanha mundial de valorização da vida e prevenção ao suicídio. Na EEM José Correia Lima, durante o mês de setembro de 2021 foi desenvolvido um projeto chamado “*Yellow September – All for Life*”⁶ em que se buscou, durante as aulas de Língua Inglesa, desenvolver o letramento crítico dos discentes, trazendo à discussão temas relacionados à prevenção ao suicídio e à valorização da vida.

Segundo dados da OMS – Organização Mundial da Saúde, o suicídio é um problema de saúde mundial, constituindo-se uma das dez maiores causas de mortes em todos os países (cerca de 800 mil mortes por ano) e uma das três maiores causas de mortes entre jovens de 15 a 29 anos no mundo (OMS, 2018).

A pandemia do novo Coronavírus acarretou um rígido distanciamento social obrigatório. Escolas fecharam, o mundo parou e o convívio entre as pessoas se tornou cada vez mais raro, propiciando o desenvolvimento de psicopatias e, conseqüentemente, o aumento de casos de suicídio entre jovens, conforme noticiado em jornais de grande circulação.⁷

A escola, com a responsabilidade social que lhe é inerente, não pode fechar os olhos para a realidade à sua volta. O mês de setembro marcou o retorno das aulas presenciais e muitos jovens, ao retornar, relataram diversos problemas de ordem psicológica, alguns deles chegando a falar que tentaram suicídio e outros que estavam com depressão. Era preciso, portanto, falar sobre suicídio e valorização da vida, daí a importância de se trabalhar esta temática.

Doutra banda, era necessário utilizar uma abordagem que realmente desenvolvesse o pensamento crítico dos sujeitos da pesquisa. Os alunos estavam cansados de participar do Setembro Amarelo apenas assistindo *lives* com psicólogos. Eles necessitavam dar suas próprias opiniões sobre o tema, ao mesmo tempo em que ouviam os demais.

Neste contexto, buscou-se desenvolver uma pedagogia crítica, nos moldes de Freire (2016), Giroux (1997), Kleiman (1995) e Street (2003), que visa o empoderamento do aluno, ainda que em uma língua estrangeira, ampliando a visão de mundo do estudante, que aprenderá novos conceitos a par dos já existentes, por meio de uma abordagem crítica.

Foram objetivos da presente pesquisa: a) desenvolver uma campanha de conscientização sobre a prevenção ao suicídio e valorização da vida junto aos corpos docente e discente da EEM José Correia Lima; b) aplicar nas aulas de Língua Inglesa uma abordagem metodológica que propicie o desenvolvimento do letramento crítico dos discentes; c) instigar os alunos a produzirem textos e outras expressões artísticas em Língua Inglesa relacionando com o tema da prevenção ao suicídio e valorização da vida; d) promover evento on-line, com a participação efetiva do Grêmio Estudantil, buscando dar visibilidade às produções textuais e artísticas dos alunos sobre o “Setembro Amarelo” e possibilitar o engajamento e o pensamento crítico destes em Língua Inglesa.

O presente artigo foi dividido em quatro seções. Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica para o tema investigado. Em seguida, a metodologia utilizada. Na sequência, passamos à análise e discussão dos resultados. Por fim, apresentamos as nossas conclusões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao vislumbrar o cotidiano das salas de aula de Língua Inglesa vê-se comumente a utilização de abordagens metodológicas pelo professor, visando

6. Setembro Amarelo – Todos pela Vida.

7. <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/09/23/setembro-amarelo-taxa-de-suicidio-aumenta-11percent-no-mes-mais-letais-da-pandemia-em-rondonia.ghtml>. Acesso em 29 out. 2021.

8. No sentido husserliano, o mundo da vida (*Lebenswelt*) diz respeito à vida partilhada com outros sujeitos, na qual todos atuam como pertencentes a um mundo comum.v

preferencialmente a gramática e a tradução de textos descontextualizados do mundo da vida (*Lebenswelt*)⁸ dos alunos.

Celani (2006) aponta que uma das grandes dificuldades no ensino de Língua Inglesa diz respeito à desvinculação do ensino em relação à realidade social do aluno, com excessivo apego ao formalismo e à gramática e pouca ênfase na utilização da língua em atividades que são relevantes para o educando.

Tem-se que a abordagem metodológica a ser utilizada em sala de aula é uma escolha do educador e reflete suas crenças e seus pensamentos sobre a educação e a língua. A escola, neste ínterim, é celeiro perfeito para preparar o jovem educando para o exercício da cidadania e, para isto, é mister que os educadores desenvolvam e apliquem metodologias inovadoras no ensino de Língua Inglesa a fim de corresponder a estas expectativas.

Segundo Motta (2008), faz-se necessário o esforço coletivo de professores, alunos e comunidade escolar para abandonar a antiga visão utilitarista e alienante da língua para fins específicos de comunicação. Tem sido demanda urgente o resgate da função social da Língua Inglesa para intervir no mundo e na formação do jovem aprendiz como emancipação ao *status* de cidadão do mundo, devendo não apenas situar-se no tempo e no espaço, mas também interferir nos destinos da humanidade, através de uma nova perspectiva de visão de mundo, produzindo sentidos e intervindo na realidade concreta, visando superar injustiças sociais, conscientizar as pessoas de problemas coletivos e denunciar as mazelas da sociedade que privilegia algumas castas e oprimem os mais necessitados.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o ensino de Língua Inglesa deve possibilitar ao aluno inclusão social efetiva, transformando-o em participante ativo na sociedade e capacitando-o a desenvolver o pensamento crítico frente as várias realidades em que vive e com as quais convive. Também se orienta a conscientização do papel primordial das línguas em meio à sociedade, que é o reconhecimento da diversidade cultural na construção de identidades transformadoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN firmam o compromisso dos educadores de Língua Estrangeira em desenvolver uma educação voltada ao diálogo intercultural, devendo abordar questões relativas à cidadania e à consciência crítica. Segundo os PCN, “a escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos” (BRASIL, 1998).

Ante o exposto, para propiciar a consciência crítica dos educandos a par das orientações curriculares nacionais, verifica-se que a abordagem metodológica recomendada é a de desenvolver projetos de Língua Inglesa que fomentem o **letramento crítico**, conforme modelo defendido por Freire (2016), Giroux (1997), Kleiman (1995) e Street (2003).

De acordo com Kleiman (1995), o letramento é o fator que representa a chave para o sucesso dos estudantes e a escola seria a única via para se chegar a este sucesso. Desta forma, é pela escola que se consegue chegar ao *status* de “letrado”, é através do ensino que se consegue adquirir todo o conhecimento necessário para se chegar à sociabilidade almejada.

Street (2003), ao erigir a expressão “*literacy practices*”, enfatiza que a finalidade da escola não é apenas ensinar o aluno a ler e a escrever, como decodificadores do idioma, é muito mais além, o letramento crítico é um meio adequado para que o usuário da língua possa focalizar as práticas sociais no ato de ler e escrever.

Para Bettoni e Gallego-Campos (2008), a pedagogia crítica no ensino de Língua Inglesa visa o engajamento dialógico dos estudantes para refletir sobre as relações de poder, a reflexão sobre as suas crenças e atitudes e a provocação de mudanças de atitudes na sociedade a partir da exploração de discursos ricos em diversidade cultural.

Decerto, tais autores inspiraram-se nos ideais defendidos por Freire (1999), que pensa a educação como um ato político, portanto, ela deve estar pautada no desenvolvimento de saberes a partir do mundo da vida dos indivíduos, visando aprimorar o seu aprendizado em uma perspectiva de decisão, responsabilidade social e política. Educar pressupõe compreender que os seres humanos são construídos

a partir das suas relações com o outro e com o meio em que vivem. Desenvolver o letramento crítico é, antes de tudo, um ato de fé, é acreditar que o homem “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE 1999, p. 39).

3. METODOLOGIA

Para o acompanhamento, desenvolvimento e avaliação do projeto “*Yellow September – All for Life*”, optou-se por utilizar a pesquisa-ação como principal metodologia. Este modelo de pesquisa (pesquisa-ação) permanece sendo muito solicitado como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos (THIOLLENT, 2011).

O público-alvo da presente pesquisa foi os alunos do Ensino Médio da EEM José Correia Lima da cidade de Várzea Alegre-CE, matriculados na disciplina de Língua Inglesa no mês de setembro de 2021. Verificou-se, a necessidade de desenvolver o letramento crítico dos educandos para uma melhor aprendizagem da língua inglesa, optando-se por escolher o tema “Setembro Amarelo”, por ser um dos assuntos mais recorrentes no mês de setembro naquela unidade escolar, bem como, durante o retorno das aulas presenciais, percebeu-se a necessidade de falar mais sobre saúde mental, considerando o contexto da pandemia do novo Coronavírus.

É cediço que a pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011).

Assim sendo, inicialmente, em 11 de setembro de 2021, foi publicado um vídeo nas redes sociais do professor da disciplina, conclamando os alunos a

participarem do projeto intitulado “*Yellow September – All for Life*” (Setembro Amarelo – Todos pela Vida), conforme link abaixo.⁹

Após a deflagração do projeto na data mencionada, durante as aulas de Língua Inglesa, nas três turmas que o professor lecionava (uma do primeiro ano e duas do terceiro ano, todas do Ensino Médio), passou-se a desenvolver o tema com a utilização de um texto sobre as origens do Setembro Amarelo, as estatísticas fornecidas pela Organização Mundial de Saúde sobre saúde mental¹⁰ que revelam o acentuado número de mortes entre jovens e os mitos e verdades acerca do suicídio.

O referido texto e as atividades de interpretação foram repassados em sala de aula para as referidas três turmas, evidenciando uma devolutiva que representou 80,95% do público-alvo (85 alunos) de um total de 105 alunos matriculados nas três turmas.

As devolutivas foram tão ricas que, ao serem compartilhadas com a coordenação pedagógica da unidade escolar, foi dada a ideia de levar o projeto a todos os alunos da escola. Desta forma, foi organizado um evento on-line com o apoio do Grêmio Estudantil, expandindo as atividades sobre o Setembro Amarelo para todos os alunos matriculados na instituição de ensino, visando dar visibilidade às produções textuais e artísticas dos discentes sobre o “Setembro Amarelo” e possibilitar o engajamento e desenvolvimento do pensamento crítico destes em Língua Inglesa.

Como foram de trazer mais dinâmica ao projeto, inicialmente, foi pedido aos alunos que escrevessem mensagens de texto em inglês para seus colegas de sala e/ou professores que eles mais se identificassem. Também foi solicitado aos estudantes que criassem um artefato cultural que pudesse transmitir uma mensagem sobre o setembro amarelo, na forma de texto, música, pintura, esquete teatral, dentre outras manifestações.

9. Disponível em https://www.instagram.com/tv/CTr8fvngJLB/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 31 out. 2021.

10. Disponível em <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>. Acesso em 31 out. 2021.

Conforme Fig. 1, o evento de culminância do Projeto "Yellow September - All for Life" se deu em 24 de setembro de 2021, às 15:00, na plataforma Google Meet. O encontro teve organização do Grêmio Estudantil e contou com a participação de uma psicóloga que

falou sobre a importância de se buscar a saúde mental. Também houve a colaboração dos alunos com esquete teatral, mensagem de conscientização, pintura, música e poesia em Língua Inglesa.

Figura 1 – Cartaz de divulgação do Evento On-line de Culminância do Projeto

O cartaz apresenta o logo da Escola de Ensino Médio José Correia Lima, com o ano 1947 e o município de Varzea Alegre - CE. A imagem principal mostra duas pessoas se ajudando a subir uma rocha. O texto principal anuncia o evento 'ALL FOR LIFE YELLOW SEPTEMBER' em 24/09, às 15h, no Meet. Um banner amarelo contém o texto: 'Teremos: Apresentações artística; relato de experiência, poesia e muita informação.' Abaixo, destaca-se a participação especial de Edineide Brito, psicóloga clínica, com o CRP 11/13648. Uma foto circular de Edineide Brito está no canto inferior direito.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOSÉ CORREIA LIMA
1947
VARZEA ALEGRE - CE

ALL FOR LIFE
YELLOW SEPTEMBER
24/09, às 15h, no Meet

*Teremos:
Apresentações artística; relato de
experiência, poesia e muita informação.*

Participação especial
EDINEIDE BRITO
CRP 11/13648

- PSICÓLOGA CLÍNICA
ABORDAGEM: PSICANALÍTICA;
- PÚBLICO: ADOLESCENTE, ADULTO E IDOSO;
- Especialista em Psicomotricidade pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Fonte: Elaborado pelos autores

O evento foi gravado na plataforma Google Meet e está disponível no link abaixo.¹¹ Durante o evento, foi compartilhado formulário eletrônico para coleta de

assinatura de participação do evento e avaliação do projeto.

11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=csDoBoalFAA>. Acesso em 31 out. 2021.

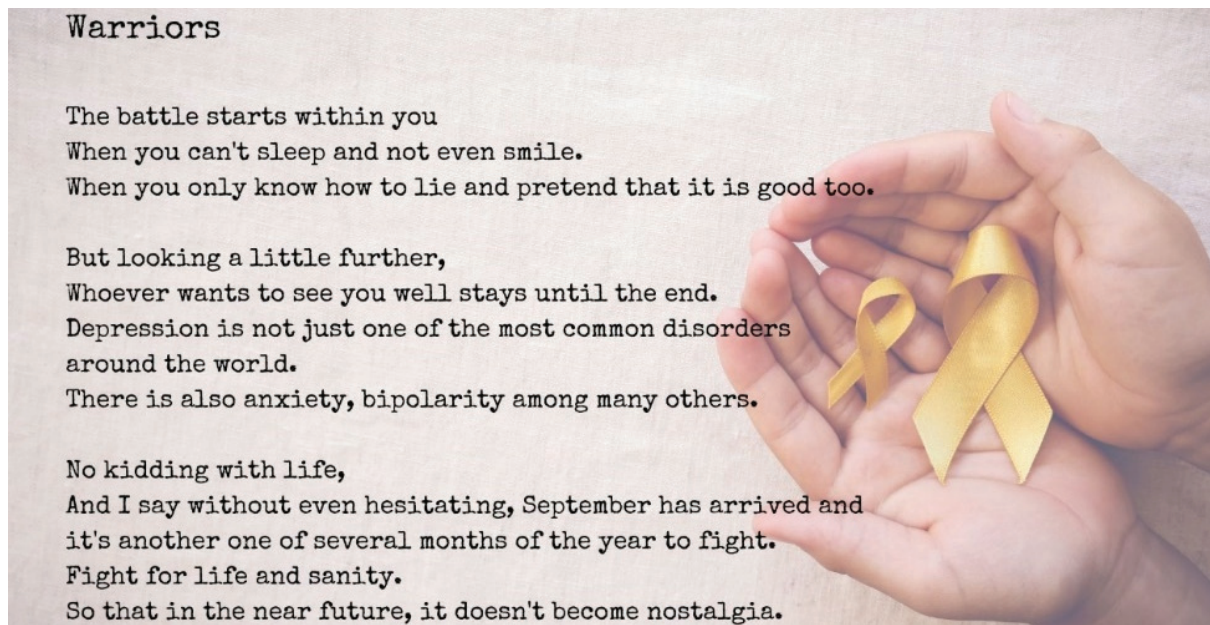
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme explicitado na metodologia da pesquisa, o projeto “Yellow September – All for Life” iniciou-se com um vídeo de divulgação, suscitando os alunos

a participarem da campanha do Setembro Amarelo, mediante a produção textual ou de artefato cultural relacionado com o tema.

Ao todo, foram recebidas 85 participações dos alunos com cartazes, textos, poesias, pinturas e música. Trazemos à colação algumas participações dos educandos (Figs. 2 e 3).

Figura 2 – Produção textual de discente.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 – Produção artística discente.¹²



Fonte: Elaborado pelos autores.

12. Pintura apresentada por uma aluna retratando um período em que esteve muito sozinha na companhia de um papagaio.

Durante as aulas, foi proposto um desafio ao estilo "Pay it Forward" (A corrente do Bem), que consistiu no envio de mensagens de texto pelos alunos para professores e colegas de sala que eles mais se identificassem, como forma de propiciar o engajamento entre a comunidade escolar, já que o setembro amarelo também reflete a questão da afetividade e valorização da vida. A atividade também auxiliou no desenvolvimento do letramento crítico, já que os alunos produziram textos em língua inglesa para o envio de mensagens e respostas (vide Fig. 4). Sobre esta atividade recebemos a devolutiva de 59 alunos.

Figura 4 – Conversação entre colegas de sala como atividade do projeto.



Fonte: Elaborado pelos autores,

A culminância do projeto se deu com a realização de um evento on-line com a organização do Grêmio Estudantil que foi realizado no dia 24 de outubro de 2021, às 15:00 através da Plataforma *Google Meet*.

A interação entre discentes e docentes pode ser aferida durante o evento on-line e no envio e recebimento de mensagens de texto, sendo contabilizadas ao todo 59 mensagens de texto.

Durante o evento, foram divulgados os trabalhos dos alunos que participaram do projeto "Yellow September - All for Life". A apresentação do evento ficou a cargo do Grêmio Estudantil. Na ocasião, foram apresentadas poesia, mensagem, esquete teatral, pintura e música em Língua Inglesa, além da palestra

com uma psicóloga enfatizando a necessidade de se buscar auxílio quando se está passando por problemas de ordem psicológica.

O evento foi aberto para todos os alunos e professores da EEM José Correia Lima, chegando-se a registrar a participação de 68 pessoas, contudo apenas 33 convidados registraram a sua participação no evento mediante formulário eletrônico, ocasião em que avaliaram o evento, conforme se vê adiante:

Figura 5 – Mural de avaliação do evento on-line (opiniões dos participantes).

"Yellow September foi um evento muito importante para a conscientização e prevenção ao suicídio"
 "Foi uma aula muito boa de muitas reflexões e aprendizado."
 "Convencer pessoas que a vida tem um grande valor principalmente no Setembro Amarelo onde ajudamos pessoas a não cometer suicídio."
 "Aprendi que se ã tiver bem, pessa (sic) ajudar (sic) que vam (sic) tentar ajudar, a família, escola, os profissionais, que não devemos guardar coisas ruins só pra gente quando algo tiver incomodando (sic) muito devemos procurar ajuda"
 "A experiência de muitos torna-se aprendizado para outros. Gratidão por todo esforço e dedicação de todos. Parabéns."
 "Espalhe amor e compreensão, Pessoas precisam disso e por mais que seja difícil se expressar e entender alguém, escute."

Fonte: Elaborado pelos autores.

Das 33 respostas que foram obtidas através do formulário eletrônico apenas 2 tiveram comentários negativos, como "não aprendi nada", todas as demais enfatizaram que foi um momento de muita importância para a conscientização e prevenção ao suicídio e valorização à vida.

Os resultados mostraram de per si que a utilização da metodologia do letramento crítico propiciou aos alunos mais independência para dar a sua opinião e a ter voz em uma segunda língua. Para Luke e Frenbody (1997),

[...] O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos

podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE E FREBODY, 1997, p. 218)

A utilização da proposta de um letramento crítico conseguiu chegar até onde a simples leitura de um texto não consegue. Evidencia-se, no mural acima, que o evento on-line foi cheio de significados para muitos alunos e é justamente o que objetiva o letramento crítico, conscientizar o aluno acerca do seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos.

De acordo com Souza (2011), a perspectiva crítica leva o aluno para "além do pensamento ingênuo e do senso comum". As falas durante o evento desmistificaram muitos preconceitos sobre saúde mental, como: não precisa estar louco para procurar ajuda psicológica ou psiquiátrica, dentre outros. Segundo o letramento crítico, o aluno é instado a refletir sobre suas próprias crenças e valores, a ressignificar suas maneiras de ler o mundo e a perceber que essas ideias/valores, muitas vezes, longe de serem naturais, são originárias das comunidades que habitamos, das nossas famílias e dos grupos sociais a que pertencemos.

Muitos alunos confidenciaram que nunca tinham produzido nenhum artefato ou produção textual em Língua Inglesa e o desafio proposto fez com que eles se sentissem capazes de enfrentar seus medos e a ter mais confiança em si mesmos.

A proposta de intervenção através de um projeto que visa o engajamento dos alunos e professores através da Pedagogia Crítica trouxe maior autonomia para o discente, que se torna mais participativo e criativo, fazendo o uso da Língua Inglesa como canal de comunicação e de sua própria expressão no mundo.

5. CONCLUSÃO

O Projeto "*Yellow September – All for Life*" começou de forma tímida, projetado inicialmente apenas como uma aula temática a ser realizada em sala de aula, contudo, verificou-se, através do engajamento e

disposição dos alunos em participar de forma efetiva, que propiciou uma nova perspectiva na aquisição de uma nova língua, através do desenvolvimento do letramento crítico dos educandos.

Os alunos, de mero aprendizes, passaram a ser protagonistas de sua própria história. E, mais além, passaram a ter voz em uma língua estrangeira. Muitos alunos falaram que nunca haviam escrito nada em outra língua e através deste projeto puderam colocar no papel seus sentimentos e crenças sobre saúde mental, suicídio e valorização à vida.

Com este projeto, possibilitamos uma oportunidade única para a discussão de um tema tão relevante e complexo para muitos estudantes que, por diversos motivos, não discutem estes assuntos em casa, por mais importantes que sejam. Por ser um tema-tabu, a escola propicia um cenário perfeito para falar sobre saúde mental e conscientizar os jovens sobre a necessidade de se prevenir o suicídio.

Além da conscientização proporcionada, os alunos puderam expressar de forma crítica o seu pensamento sobre o tema, mediante a produção textual ou de um artefato cultural. Somos cômicos de que momentos como esses são de grande significado para vários adolescentes que se sentem muitas vezes solitários e confusos nesta fase de grandes transformações em que se inserem.

Ao se utilizar o letramento crítico como abordagem metodológica na sala de aula de Língua Inglesa, buscou-se formar cidadãos críticos, com bom domínio da Língua Inglesa e emancipados para dar voz às suas percepções para além da sala de aula. Contribuiu-se, portanto, para conscientizá-los do seu papel na sociedade e para terem empatia frente às dificuldades dos outros, afinal, como diria Freire (2016, p. 75), "ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra".

REFERÊNCIAS

- BETTONI, M.; GALLEGOS-CAMPOS, F. R. Desenvolvimento do pensamento crítico e aprendizagem de Inglês – Resultados e reflexões discentes. **Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, p. 42-54, 19 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de Línguas Estrangeiras**: Construindo a Profissão. Pelotas: Educat. 2006. p. 25-43.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S. Muspratt., A. Luke and P. Freebody, eds. **Constructing critical literacies**: Teaching and learning textual practice, p.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.
- MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. Londrina-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>. Acesso em 31 out. 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa sobre suicídio**. Genebra: OMS, 2018.
- SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). **Formação "desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.
- STREET, B. What's new in the new literacies studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Currents Issues in Comparative Education**, Vol.5, n. 2, Teachers College, Columbia University, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



E O SERTÃO VIROU UM MAR DE SIGNIFICADOS: O LÉXICO COMO ABORDAGEM DA CEARENSIDADE NO COMPONENTE DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Antonio Edson Alves Da Silva ¹
Antonio Anderson Da Silva Beserra ²

And the sertão became a sea of meanings: the lexicon as an approach to Ceará's culture in the high school literature component

Resumo:

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico e de caráter exploratório, objetiva propor o léxico como abordagem da cearensidade nas aulas de Literatura do Ensino Médio, desdobrando-se em três objetivos específicos: descrever a trajetória histórica da literatura trabalhada atrelada ao componente de língua portuguesa como uma disciplina curricular do Ensino Médio; apresentar definições acerca da cearensidade e seu vínculo com o léxico cearense; e elencar lexias presentes na obra *O País dos Mourões* (1972) de Gerardo Mello Mourão como expressões de cearensidade. Assim, este trabalho justifica-se por apresentar uma temática pouco explorada nas aulas de Literatura, a cearensidade, e também por ampliar as discussões sobre cultura e identidade a partir das postulações teóricas sobre o léxico. Quanto à fundamentação, os escritos de Antunes (2012), Beserra (2020), Cereja (2005) e Mourão (1975), dentre referências, embasam as discussões levantadas na pesquisa. Por fim, com base na análise lexical do recorte do livro de Gerardo, é possível perceber que o léxico é um importante fator identitário, que revela a cearensidade presente na obra cearense e que sua abordagem em sala de aula, para tratar das manifestações culturais próprias do estado, é necessária e válida.

Palavras-chave: Cearensidade. Literatura. Léxico Cearense. Ensino Médio.

Abstract:

*This research, of qualitative approach, of bibliographic procedure and exploratory character, aims to propose the lexicon as an approach to cearensity in High School Literature classes, unfolding in three specific objectives: to describe the historical trajectory of the literature worked linked to the Portuguese language component as a curricular subject in High School; to present definitions about cearensity and its link with the lexicon of Ceará; and to list lexemes present in the work *O País dos Mourões* (1972) by Gerardo Mello Mourão as expressions of cearensity. Thus, this work is justified for presenting a theme little explored in Literature classes, the cearensity, and also for expanding the discussions about culture and identity from the theoretical postulations about the lexicon. As for the foundation, the writings of Antunes (2012), Beserra (2020), Cereja (2005), and Mourão (1975), among references, support the discussions raised in the research. Finally, based on the lexical analysis of Gerardo's book clipping, it is possible to realize that the lexicon is an important identity factor, which reveals the Cearensity present in the Cearense work and that its approach in the classroom, to deal with the state's own cultural manifestations, is necessary and valid.*

Keywords: Cearensity. Literature. Cearense Lexicon. High School.

1. Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada Pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE). Professor da EEMTI Regina Pacis e da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE).

2. Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas pelo Instituto Federal de Educação do Ceará – IFCE; Professor de Língua Portuguesa no Colégio Monsenhor Cleano, Ipueiras – CE.

1. INTRODUÇÃO

Quando problematizado seu papel numa dada sociedade, a literatura entendida aqui como toda manifestação poética, ficcional ou dramática, assume um caráter essencialmente ontológico, uma vez que se faz presente em muitos momentos do cotidiano dos sujeitos de qualquer cultura, desde um simples sonho, quando a força imaginativa cria diversas narrativas fictícias, e até mesmo no contato com outras manifestações literárias locais, que possuem a função de veicular os preceitos culturais, os tabus sociais e as ideologias dominantes de uma nação ou de povo, como confirma Candido (2011, p. 176):

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 2011, p.176).

Assim, por ser intrínseca e significativa ao desenvolvimento humano, a Literatura adentra nos currículos escolares como garantia de direito à arte e à ficção para crianças e adolescentes, e traz consigo uma série de objetivos pedagógicos para a aprendizagem dos estudantes, especialmente para a etapa do Ensino Médio, onde o seu ensino é determinado, sendo eles:

[...] continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época; conhecimento da língua padrão e de suas capacidades expressivas e artísticas; compreensão e conhecimento da cultura brasileira, particularmente no domínio de suas manifestações literárias; cultivo de hábitos de leitura (CEREJA, 2005, p.10).

Logo, entende-se que o ensino de Literatura formaria estudantes leitores proficientes e conhecedores da arte e cultura brasileira, ampliando ainda mais a capacidade inata de fabulação, como também o desenvolvimento da leitura, da escrita e do conhecimento cultural. Todavia,

como afirma Dalcastagnè, ainda hoje, “[...] o campo literário brasileiro é extremamente homogêneo[...]” (DALCASTAGNÈ, 2012, p. 6), para isso

Basta observar quem são os autores [...], como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não têm as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, tem a mesma cor, o mesmo sexo [...] (*Ibidem*, p. 6).

Isso porque o sistema literário reflete as ideologias dominantes de um dado território, tornando clássicos aqueles autores e obras que partilham das concepções e das características predominantemente aceitas e, em contrapartida, deslegitima outros autores e obras que não partilham destes critérios.

Essa homogeneidade não permite, conseqüentemente, que os estudantes conheçam, a partir da disciplina de Literatura, outras manifestações culturais senão àquelas ideologicamente dominantes. Quanto à territorialidade, os autores clássicos do sul-sudeste e suas obras acabam sendo os mais trabalhados em sala de aula. Os demais autores de outras regiões quando o são, ficam na superficialidade, limitados, muitas vezes, a explanação das características da estética literária do qual fazem parte, sem um aprofundamento nas questões identitárias locais, como a própria biografia do escritor, os cenários, costumes, hábitos culturais e o léxico, interesse deste trabalho, que permeiam as narrativas regionais.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo principal propor o léxico como abordagem da cearensidade nas aulas de Literatura no Ensino Médio, desdobrando-se em três objetivos específicos, a saber: descrever a trajetória histórica da Literatura como uma disciplina curricular do Ensino Médio; apresentar definições acerca da cearensidade e seu vínculo com o léxico cearense; e, por fim, elencar lexias presentes na obra *O País dos Mourões* (1972) de Gerardo Mello Mourão como expressões de cearensidade, exemplo do que pode ser feito em sala.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, que “[...] busca descrever a complexidade de determinado problema – não envolvendo manipulação de variáveis ou estudos experimentais [...]” (FONTANA, 2018, p.60),

ou seja, o trabalho não conta com ferramentas estatísticas ou numéricas para debater as postulações levantadas, sendo os debates fundamentalmente teóricos e reflexivos; de procedimento bibliográfico, pois “[...] vincula-se à leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias, etc.” (*Ibidem*, p. 66), uma vez que é no contato direto com obras e pesquisas que os dados são levantados e as temáticas são problematizadas; e de caráter exploratório, devido “[...] estabelecer informações preliminares sobre um dado assunto estudado [...]” (*Ibidem*, p. 60), posto que esta é uma pesquisa inicial, podendo ser aprofundada e ampliada em potenciais pesquisas.

Deste modo, este trabalho justifica-se por abordar um tema pouco explorado dentro dos estudos literários, a cearensidade, principalmente no contexto escolar, onde a Literatura e cultura cearense não ganham muito espaço dentro dos programas curriculares, e também por alinhar a discussão sobre cultura e identidade às contribuições da área da lexicografia.

Portanto, faz-se necessário, primeiro, compreender o percurso do componente de língua portuguesa que aborda a Literatura no Ensino Médio, mesmo que brevemente, principalmente apoiado nas postulações de Cereja (2005), Ipiranga (2019) e Zappone (2018), pois a partir da retomada histórica será possível compreender como se dava o ensino da matéria em tela em cada época, suas motivações e inspirações, como será exposto a seguir.

2. ERA UMA VEZ: breve trajetória da literatura trabalhada no componente de língua portuguesa no ensino médio

O ensino de Literatura inicia no Brasil no século XVI, com a educação jesuítica, que, preocupada com a evangelização dos habitantes locais, disseminava a fé cristã através de textos religiosos, sobretudo dramáticos. Além disso, inspirados no método humanístico de formação integral do ser humano, os padres jesuítas apresentavam os autores europeus clássicos aos jovens filhos dos colonos, além dos conhecimentos sobre retórica e gramática latina, como afirma Cereja (2005, p. 90):

O ensino brasileiro dedicou durante o período colonial especial atenção as humanidades, optando claramente pelos modelos europeus de educação ignorando as peculiaridades das crianças e dos jovens nascidos no Brasil, fossem índios, mestiços ou filhos de portugueses.

Desta forma, percebe-se que o ensino embrionário de Literatura no país era marcado tanto por um caráter religioso-cristão quanto pela influência europeia, numa tentativa de assimilação de uma cultura vista à época como desenvolvida e erudita, distanciando-se das reais condições e vivências dos estudantes brasileiros.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a Independência do Brasil, em 1822, houve uma série de inovações educacionais, como a criação das Escolas de Primeiras Letras, as escolas para meninas e a educação pública primária, mas não ocorreu um avanço significativo quanto a organização do sistema educacional brasileiro, como confirma De Melo (2000, p. 122)

Mesmo com a expulsão dos jesuítas (1759) e, depois, com a reforma do ensino, iniciada pelo regente D. João VI, o método humanístico de educação não mudara no decorrer do século, uma vez que havia se consolidado no meio intelectual brasileiro.

A iniciativa mais consistente de planejamento do ensino só ocorreu em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II, que, influenciado pelos modelos didáticos europeus, ambicionava ser uma referência para as escolas secundárias brasileiras, inclusive para as instituições da esfera privada. Todavia, a inspiração na Educação europeia ainda permanecia nas bases do ensino nacional, muito embora esse modelo escolar fulgisse à realidade encontrada nestas terras, mesmo para filhos de famílias burguesas e abastadas da época, que, pela condição financeira, supunha-se mais familiarizados com as tendências eurocêntricas:

[...] a verdade é que o Colégio Pedro II punha em prática o projeto de Dom Pedro II de oferecer à elite dirigente um programa escolar erudito, embora esse programa fosse pouco condizente com a realidade brasileira, até mesmo em relação a alguns setores burgueses que participavam de nossas elites (CEREJA, 2005, p. 91).

A exemplo dessa indiferença do currículo do Pedro II às questões nacionais, os conhecimentos sobre a Literatura brasileira, que já vinham sendo explanados desde a década de 1850 dentro das disciplinas de Retórica e Poética, só foram introduzidos oficialmente no programa a partir de 1862, e apenas na década de 1870, tornaram-se nomeadamente uma disciplina curricular, a "História da Literatura em geral e especialmente da portuguesa e da nacional" (SOUSA, 1999, p. 32 *apud* CEREJA, 2005, p. 92).

Mesmo com sua institucionalização tardia, o ensino de Literatura do Colégio Pedro II, apoiado sobretudo na corrente positivista, fundou o estudo historiográfico da Literatura Brasileira, que transpõe para a sala de aula, de forma diacrônica cronológica e linear, uma síntese dos movimentos e escolas literárias nacionais, destacando os principais autores representativos de cada período, bem como suas obras mais significativas, estabelecendo assim um seletivo cânone pátrio. Este método pedagógico sobreviveu a uma série de reformas educacionais que marcaram o século XX (Conselho Nacional do Livro Didático, Reforma de Gustavo Capanema e Expansão do ensino de Português no ensino secundário) e encontra-se enraizado nas aulas de Literatura atuais.

Todavia, por mais que estas reformas não abalaram as estruturas do ensino historiográfico de Literatura, elas foram responsáveis por desestabilizar a moral do colégio imperial, que foi perdendo força e confiança à medida que o sistema educacional brasileiro implementava novas instituições reguladoras e normativas burocráticas, principalmente no que diz respeito ao ingresso no Ensino Superior. Nesse período, com o aumento das aulas de Língua Portuguesa dentro do currículo, há uma atenção maior ao ensino de Literatura, que passa trabalhar autores contemporâneos.

Em 1961, com a aprovação da Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o currículo adquire um caráter flexível, pois, como afirma Zappone (2018, p.413), "[...] as escolas, por sua vez, deveriam adotar as disciplinas obrigatórias (português, história, geografia matemática e ciências e poderiam escolher disciplinas complementares". Nesse período, a disciplina de língua portuguesa ganha destaque, pois, ao preparar os estudantes para a aprovação nos vestibulares, que ficaram a encargo das próprias

universidades, trabalha conteúdos gramaticais e estilísticos, visando o desenvolvimento tanto da oralidade quanto o da produção escrita.

Nas décadas de 1970 e de 1980, o ensino brasileiro ficou sob o crivo do regime militar, que, numa proposta curricular profissionalizante, instituída principalmente pelo acordo Mec-Usaid, promulga uma nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1971. Além disso, a reforma educacional militar também estabeleceu o aumento de quatro para oito anos do 1º grau, hoje ensino fundamental, e destinou, para o ensino secundário, menos tempo e relevância para as disciplinas basilares em detrimento do desenvolvimento tecnicista, como pode ser percebido na junção da história e geografia em estudos sociais e a exclusão da filosofia do programa curricular. Nota-se que, neste período, o ensino de Literatura ainda era ministrado com certa influência europeia e erudita, como pode ser percebido no próprio documento citado por Cereja (2005),

Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se originou [...]

(MEC, 1971, p.30 *apud* CEREJA, 2005, *s/p*), marcando assim uma supervalorização culturalista e passadista da aprendizagem literária.

A partir de 1985, o período de redemocratização política foi, no contexto educacional, marcado pela institucionalização de uma série de documentos pedagógicos que visavam reestruturar a Educação brasileira. Dentre os principais documentos que pautam essencialmente o Ensino Médio, interesse deste trabalho, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) de 1999 e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+) de 2002. Mesmo que tais medidas representem um importante marco para o processo de ensino e aprendizagem nacional, pois norteavam e embasavam o trabalho dos professores, ainda apresentavam fragilidades quanto ao ensino de literatura, principalmente no que diz respeito às

discrepantes propostas metodológicas e à frágil base teórica, sobretudo na composição dos dois últimos títulos, como declara Cereja (2005, p.126):

E, no caso específico do ensino de literatura, é hora não só de buscar práticas de ensino mais condizentes com o mundo em que vivemos e como exercício da cidadania, mas também de resgatar a importância e a autoestima da disciplina, perdidas desde a publicação dos PCNEM.

Atualmente, um dos documentos educacionais que respalda o ensino e aprendizagem das escolas brasileiras é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Mesmo com algumas inovações, como a inserção de discussões em sala de aula sobre literatura indígena, africana, afro-brasileira e contemporânea e a preocupação ainda maior com a formação de um aluno leitor, o documento dispõe apenas de quatro páginas para tratar do ensino de Literatura dentro das suas mais de seiscentas páginas, não tendo sido elaborado por professores e docentes e não apresentando direcionamentos mínimos sobre os conteúdos a serem abordados nesta disciplina, como salienta Ipiranga (2019):

A análise inicial da BNCC revela-nos um texto complexo, transversal em sua proposta, com proposições inteligentes e inovadoras, embora muito abstratas. As orientações aos educadores sobre as práticas literárias no Ensino Médio não indicam conteúdos, mas sim habilidades a serem desenvolvidas de forma que competências sejam mobilizadas (IPIRANGA, 2019, p. 112).

Como pode ser percebido nesta breve trajetória do Ensino de Literatura, a disciplina passou por uma série de mudanças legislativas e educacionais que refletiam o entendimento que a sociedade brasileira de cada uma das épocas tinha sobre cultura e educação, sendo, muitas vezes, influenciada pela erudição e pelos costumes europeus, tendo uma abertura maior para as manifestações literárias contemporâneas a partir do período de redemocratização política, principalmente na atualidade, com a publicação da BNCC (2018).

Portanto, pelo caráter mais inclusivo do Ensino de Literatura para com obras contemporâneas e culturais, faz-se necessário, baseando-se

sobretudo nas fundamentações de Antunes (2012), Beserra (2020), Machado (2002) e Sampaio (1994), compreender como a cearensidade e o léxico local são manifestações culturais populares do estado, ressaltando a identidade presente nas narrativas cearenses.

3. PARA UM BOM CEARENSE, UMA RUMA DE PALAVRAS BASTA: o léxico como aspecto da cearensidade na literatura

Como foi possível perceber, grande parte da trajetória da Literatura como disciplina curricular no Ensino Médio foi marcada pela influência da cultura clássica e europeia, principalmente nos períodos Colonial e Imperial. Tal fator pode ser compreendido pela noção mais aceita à época do termo cultura, como o conjunto de manifestações intelectuais, ilustres e abastadas de nações dita desenvolvidas, como confirma Elias (1994, p. 23) ao explicar a definição de termo no século XVII:

Com essa palavra, a sociedade ocidental procurava descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais.

Este conceito abastado e erudito de cultura, que atualmente ainda persiste, trouxe prejuízos para o estudo das manifestações culturais populares e locais, que apenas começaram a ser estudadas e valorizadas como elementos identitários de comunidades regionais após a Primeira Guerra Mundial (1914-1916), como explica Beserra (2020):

Continuando sua trajetória semântica, o termo cultura, pós-Primeira Guerra Mundial, foi estudado principalmente por duas vertentes etnográficas: a norte-americana e a inglesa; a primeira abordando a palavra cultura como as manifestações culturais de uma comunidade, sem descuidar das reações individuais promovidas pelos costumes coletivos instituídos na dinâmica dessa sociedade, enquanto a segunda abrange a concepção também aos produtos materiais que representam as tradições e crenças de dada comunidade, além das técnicas próprias do grupo, ideologias, hábitos e forma de organização social (BESERRA, 2020, p.22).

Todavia, depois de um longo processo semântico e teórico, o conceito de cultura alarga-se e passa a ser entendido como todos os símbolos mobilizados para representar a forma particular com que diversos grupos, comunidades e povos compreendem o mundo biossocial, os identificando, não de forma fixa e engessada, mas sim de forma dinâmica e mutável, originando uma cultura essencialmente popular, sendo, como explicada por Machado (2002), “[...]como todas aquelas práticas e representações culturais vivenciadas no cotidiano de atores sociais específicos, distantes do racionalismo científico, como forma de recriação do seu universo: crenças, hábitos, costumes, conhecimento” (MACHADO, 2002, p.335).

Esta definição de cultura popular se aproxima bastante do conceito de cearensidade, sendo que “A definição desta “cearensidade” consistiria em reforçar as características que o senso comum alinhou como peculiares à gente da terra, em uma operação ideológica de esvaziamento dos elementos contraditórios e de construção de uma mitologia [...]” (CARVALHO, 1994, p.32), isto é, há uma maneira típica dos cearenses compreenderem e construir a realidade, a partir de signos e significados que os identificam, como as relações sociais, costumes, ritos, vestimentas e a linguagem, ressaltado aqui o aspecto lexical.

Assim, estes aspectos identitários característicos do estado e de seus habitantes se fazem presentes nas narrativas locais e formam, a partir de um conjunto de obras e escritores, o próprio cânone literário cearense, com seus respectivos procedimentos de análise e fundamentos teóricos, como afirma Beserra (2020):

Na literatura, a cultura popular e, por extensão, a cearensidade é evidenciada nas narrativas de diversas formas, desde as características físicas, o humor gaiato dos homens, a descrição dos cenários sertanejos, a disputa de poderes sociais e a linguagem matuta enraizada na realidade cearense, ou seja, pelas manifestações dos símbolos representativos do povo e da terra, de forma múltipla e dinâmica, que são construídas as prosas cearenses (BESERRA, 2020, p. 26).

3. Segundo Pottier (1978) citado por Costa (2019, p.80), “A lexia simples corresponde à “palavra” tradicional em vários casos [...]; A lexia composta é o resultado de uma integração semântica, a qual se manifesta formalmente [...]. A lexia complexa é uma sequência em vias de lexicalização, a vários graus [...] e A lexia textual é uma lexia complexa que alcança o nível de um enunciado ou de um texto [...]”.

Todas essas manifestações culturais populares de cearensidade são realizadas e transmitidas na e pela linguagem, codificadas na língua mobilizada pelos sujeitos para suas interações diárias no mundo biossocial, como explica Bezerra (2020):

[...] as manifestações culturais estão inteiramente ligadas ao conceito de língua, [...], já que é pela mobilização e compreensão dos códigos linguísticos que os sujeitos se integram socialmente e simbolizam o mundo a partir da sua própria concepção” (BESERRA, 2020, p. 32).

Ao conjunto de codificações linguísticas das manifestações culturais de uma nação ou povo dá-se o nome de léxico que, segundo Antunes (2012), “O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p. 27). O léxico é composto por expressões indecomponíveis e dotadas de significação, as lexias, sendo classificadas em lexias simples, compostas, complexas e textuais³ depender da estrutura morfológica e léxico-semântica. Estas expressões, carregadas de significados culturais, são mobilizadas pelos escritores cearenses quando escritas obras que versam sobre o torrão natal, revelando a cearensidade presente narrativa, assim como mostra Beserra (2020), “transpondo para o campo literário, é então no compartilhamento e entendimento dos códigos que permeiam as obras que se desenvolve a cearensidade, esta maneira própria dos cearenses representarem o mundo ao seu entorno” (BESERRA, 2020, p. 32).

Portanto, entende-se que sendo a cultura popular uma forma singular, mas válida, de representação da identidade de um povo, a cearensidade seria uma extensão desta manifestação, pois simboliza a qualidade de ser cearense com suas próprias visões de mundo, de compreensão dos fatos, forma de lidar com as questões do dia-a-dia e o jeito de inter(agir) no mundo. Essa essência cultural, compilada no léxico e transposta para as prosas locais a partir das lexias, é o que caracteriza a identidade literária do torrão natal que, segundo Marques (2018),

[...] teria que percorrer um espaço que não era propriamente o lugar de nascimento do escritor, mas significava um território mais amplo, um Ceará simbólico, uma essência, uma cearensidade que ungiaria as obras que deveriam compor a chamada literatura cearense (MARQUES, 2018, p. 76).

A seguir, como exemplificação de como abordar a cearensidade de uma obra conterrânea, na aula de Literatura do Ensino Médio, a partir do léxico local, há uma análise lexical de um trecho de um *O País dos Mourões* (1972) de Gerardo Mello Mourão. Para fundamentar a discussão teórica e a análise lexical, além da referida obra apresentada, conta-se também com o aporte de Antunes (2012), Beserra (2020), já mencionados anteriormente, e Girão (2000).

4. O LÉXICO COMO ABORDAGEM DA CEARENSIDADE: uma proposta para as aulas de literatura do ensino médio

Inicialmente, vale ressaltar que a escolha da referida obra e do autor cearense, Gerardo Mello Mourão, para a demonstração de uma análise lexical voltada para as aulas de Literatura do Ensino Médio dá-se, sobretudo, pela relevância que a BNCC (2018) deu às obras contemporâneas, inclusive para aquelas que ainda não fazem parte do estreito cânone nacional, além da abertura concedida ao professor para preparar o próprio conteúdo e material de aula a fim de cumprir as habilidades determinadas pelo documento. Ademais, justifica-se a escolha do livro pela familiaridade entre o autor em tela e o presente pesquisador, sendo a vida e obra de Gerardo um interesse particular de pesquisa.

Assim sendo, Gerardo Mello Mourão (1917-2007) nasceu na cidade de Ipueiras-Ce, filho do Major da Guarda Nacional Coriolano Ribeiro Mello de Sampaio e da professora primária Esther Urcezina de Mello Sampaio. Sua vida foi marcada por preceitos religiosos, por perseguições políticas e pela produção literária, sendo, inclusive, para este último fator, laureado pela indicação ao Prêmio Nobel de Literatura no ano de 1979. Dentre os temas que permeiam sua escrita, destaca-se o domínio da família dos Mello Mourões no Ceará, uma antiga oligarquia que, pela força política, bélica e financeira, dominava toda a província, sendo matéria criativa

da trilogia épica *Os Peãs* (1982), do qual fazem parte os livros: *O País dos Mourões* (1963), *Peripécias de Gerardo* (1972) e *Rastro de Apolo* (1977).

Pela extensão do trabalho, optou-se por pegar um trecho do livro *O País dos Mourões* (1972), do único canto que não é representado na obra por uma letra grega, mas que se encontra nas páginas 29 a 32. Assim, será possível perceber algumas manifestações culturais populares desta família cearense e como o léxico foi mobilizado para representá-las, como pode ser lido a seguir:

Naquele tempo
chiava o ferro no quarto dos bois
e o gado do capitão mungia gordo
nas soltas dos mourões
e as cabras eram assinadas na orelha e as éguas e os
jumentos ferrados
e o ferro negro marcava o gibão dos vaqueiros, os
bancos da alpendrada, a aroeira dos currais de
tronqueira
e as camas de couro cru onde nascemos e a marca
dos mourões marcava
homem alimária e coisa
naquele tempo:
cabo de osso do facão mateiro
coronha do rifle papo amarelo lâmina
do terçado de três palmos
(MOURÃO, 1972, p. 29).

Como é possível perceber neste recorte, há uma série de costumes e hábitos próprios dessa família que habitava o sertão cearense, como a prática de marcar os animais com ferro, a fim de declarar sua posse, além de assinalar os pertences daquela parentela, como o facão, o rifle e a lâmina do terçado. E este pertencimento é estendido aos homens da tribo que são assinalados simbolicamente com o sinal da lendária família.

No fragmento, o léxico tem a função de carregar a significação cultural das expressões, expressando, a partir das lexias, uma forma particular de construção da realidade. Assim, nos versos acima, foram catalogadas 08 (oito) lexias, principalmente simples e complexas, que caráter cearense, são elas: Quarto dos bois, Soltas, Assinadas, Gibão, Alpendrada, Currais de tronqueira, Camas de couro cru (sic) e Rifle de pano-amarelo. Depois deste levantamento preliminar, as lexias passaram por uma conferência

no *Vocabulário popular cearense* (2000) de Raimundo Girão, para garantia de conformidade quanto ao patrimônio linguístico do estado. Essa verificação no dicionário de Girão (2000) faz-se necessário, porque “Assim, ressalta-se ainda que a validação das lexias como regionais é feita a partir da sua integração nesses objetos de registros, estabelecendo sua vitalidade, produtividade, frequência e complexidade nas interações comunicativas dos falantes cearenses” (BESERRA, 2020, p.34).

Apresentaremos, a seguir, o quadro das lexias cearenses e seus respectivos significados encontrados no *Vocabulário* de Girão (2000).

Quadro 1 – Lexias cearense encontradas vs n' *O País dos Mourões*.

01	Quarto dos bois (p.29) (GIRÃO, 2000)	Quarto – A quarta parte ou sorte que toca, ou seja, de um quatro um. (GIRÃO, 2000)
02	Soltas (p.29) (GIRÃO, 2000)	s.f. Lugar, cercado ou não, onde se põe o gado para engordar, por ter bastante pastagem (GIRÃO, 2000).
03	Assinadas (p.29) (GIRÃO, 2000)	v. Ver Sinal – s.m Pequeno corte feito na orelha ou orelhas da rês ou dos muares, asininos, criação ou suínos, indicativo do dono ou da fazenda a que pertencem, e apresentando muitas combinações, sempre com o intuito de diferenciar de outro dono ou fazenda (GIRÃO, 2000).
04	Gibão (p.29) (GIRÃO, 2000)	s.m. A véstia ou casaco da roupa do vaqueiro (GIRÃO, 2000).
05	Alpendrada (p.29) (GIRÃO, 2000)	Alpendre – s.m. Copiar. Varanda no limiar e, às vezes aos lados da casa, na mesma água (sic) da frente ou não, sustentada na parte ou mais baixa por colunas de alvenaria ou de madeira (GIRÃO, 2000).
06	Currais de tronqueira (p.29) (GIRÃO, 2000)	Curral – s.m. Comodo, estacada ou cercado, junto à casa da fazenda e onde são postas as vacas de ordenha (GIRÃO, 2000).
07	Camas de couro cru (p.29) (GIRÃO, 2000)	Couro – s.m. “Couro cru” o couro não curtido (GIRÃO, 2000).
08	Rifle de papo-amarelo (p.29) (GIRÃO, 2000)	s.m. “Papo-amarelo” – o rifle (arma de fogo) (GIRÃO, 2000).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, estas 08 (oito) lexias encontradas no excerto do livro *O País dos Mourões* (1972) codificam a significação das manifestações culturais populares da família dos Mello Mourões do Ceará, sendo validadas como pertencentes à conjuntura lexical cearense pelo dicionário de Girão (2000). Desta forma, a cearensidade se faz presente de forma lexical, representando a forma desta parentela conceber o mundo na e pela linguagem, sendo inclusive herdado por Gerardo, pois ao mobilizar um léxico tão local, comprova sua naturalidade, como concorda Beserra (2020):

“[...] o relato das memórias dos causos da família Mello Mourão pelo derradeiro descendente dessa tribo é possível graças à linguagem, que traduz os símbolos compartilhados nas manifestações culturais, ou seja, o léxico, os valores e gostos, herdados por Gerardo. Deste modo, a linguagem é um fator essencial para a cultura de uma comunidade, uma vez que é através dela que os indivíduos são compreendidos e são representados [...]” (BESERRA, 2020, p. 29-30).

Portanto, uma abordagem que trabalhe a produção de sentidos lexicais de uma cultura local e popular para ressaltar sua percepção do mundo como fator identitário, em sala de aula, na disciplina de Literatura do Ensino Médio, é uma prática necessária para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, pois, como salienta Antunes (2012):

“Fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos” (ANTUNES, 2012, p.24).

Por fim, faz-se necessário conhecer os desdobramentos desta pesquisa, como o cumprimento dos objetivos, as limitações do trabalho e as potenciais pesquisas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, não era intenção da pesquisa oferecer uma prática pedagógica pronta para aplicação em sala de aula, mas sim propor que o léxico fosse

considerado para abordar, nas aulas de Literatura do Ensino Médio, a cearensidade presente nas obras cearenses. Pela trajetória histórica da disciplina de Literatura, pela apresentação dos conceitos de cultura popular, cearensidade e léxico local, e pela análise do trecho do livro *O País dos Mourões* (1972) de Gerardo Mello Mourão, foi possível perceber que os objetivos estabelecidos foram cumpridos.

Todavia, principalmente pela extensão pretendida do trabalho, foram percebidas algumas limitações durante a investigação, como: o breve levantamento histórico da disciplina de Literatura, não sendo possível analisar detalhadamente os documentos norteadores da Educação brasileira; a análise de apenas um trecho do livro, mas podendo ser ampliada para as demais obras da trilogia *Os Peãs*; e, também, a utilização de apenas um instrumento de validação das lexias, podendo a análise ser enriquecida com a colaboração de outros dicionários de falares cearenses.

Apesar disso, o estudo desenvolvido não é invalidado, muito pelo contrário, sua contribuição pode ser expandida por potências pesquisas que podem ser feitas, como a comprovação da efetividade do léxico ao abordar a cearensidade na Literatura a partir da aplicação de práticas didático-pedagógicas, a ampliação da análise lexical de textos literários cearenses de diversos períodos literários, uma investigação dos documentos educacionais do estado do Ceará quanto ao trabalho das manifestações culturais locais em sala de aula, o desenvolvimento de outros aspectos da cearensidade que não foram abordados neste trabalho, como a biografia dos autores, costumes próprios do torrão natal e cenários e ícones representativos destas terras, dentre outros estudos que possam contribuir com a temática aqui abordada.

Assim, o léxico local mostra-se um importante fator identitário, pois ao passo que caracteriza os sujeitos como os cearenses, também expressa e a forma como estes constroem o universo, inclusive o de caráter ficcional, uma vez que as lexias encapsulam as manifestações culturais populares do estado nas obras literárias cearenses, destacando assim sua essência de cearensidade. Então, ao ler e perceber

a cearensidade nos livros, a partir do seu léxico, os estudantes se reconhecem nas narrativas, garantido e exercendo seu direito a fabulação literária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Território das palavras**: o estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BESERRA, Antonio Anderson da Silva. **A cearensidade lexical e cultural popular em O País dos Mourões, de Gerardo Mello Mourão**: redescoberta e pertencimento. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Instituto Federal do Ceará, Licenciatura em Letras – Português, Campus Crateús, 2020.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CARVALHO, Gilmar de. **Publicidade em cordel**: o mote do consumo. São Paulo: Maltese, 1994.
- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Culturemas da gastronomia cearense**: contributos para a fraseologia da língua portuguesa. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Portugal, 2019.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2012.
- DE MELO, C. A. O ensino de literatura brasileira no império. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p.120-139, jan. 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3448>. Acesso em: 19 out. 2021.
- ELIAS, Norbert. **Da sociogênese dos conceitos de "civilização" e "cultura"**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FONTANA, Felipe. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 59-77.
- GIRÃO, Raimundo. **Vocabulário popular cearense**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000.
- IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Rev. de Letras**. Fortaleza, v.1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. Cultura popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosângela; RAMOS, Alcides Freire (Org.) **História e cultura**: espaços plurais. Uberlândia: Aspectus, 2002.
- MARQUES, Rodrigo. **Literatura cearense**: outra história. Fortaleza: Dummar, 2018.
- MOURÃO, Gerardo Mello. **O País dos Mourões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/gerardomellomourao.html>. Acesso em: 08. Dez. 2018.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 54, p. 409-433, mai./ago.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPVCVLSfTfqgLL8ym5ZwQn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2021.



O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: DA CONJUNTURA POLÍTICA À SALA DE AULA

Myrvia Muniz Rebouças¹

The pioneers manifest of the new education: from the political conjuncture to the classroom

Resumo:

Os esforços envidados na promoção de profundas mudanças na estrutura educacional brasileira a partir da década 1930 até hoje recebem a contribuição dos anseios expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por grandes intelectuais de vários setores da sociedade. A intensa articulação política, as estratégias comunicativas e a disseminação de ideias renovadoras corroboram a grandiosidade do feito, que mantém estreita relação com os desafios educacionais enfrentados nos anos que se seguiram e até o início deste breve século. O presente texto, na tentativa de aprofundar esse feito como base para o enriquecimento do debate sobre a história brasileira, recupera os principais aspectos em torno de sua divulgação, da legitimação de seu discurso e do impacto de suas ideias sobre as políticas educacionais no Brasil, no fim da Primeira República e no início do governo provisório de Getúlio Vargas. Destaca-se ainda, nesse interim, a contribuição de alguns de seus mais ilustres signatários para a renovação das práticas educativas em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Nova. Sociedade. Articulação Política. Práticas Educativas.

Abstract:

The efforts made to promote profound changes in the Brazilian educational structure from the 1930s until today receive the contribution of the anxieties expressed in the Pioneers Manifest of the New Education, signed by great intellectuals from various sectors of society. The intense political articulation, the communicative strategies and the dissemination of renewing ideas corroborate the greatness of the feat, which is closely related to the educational challenges faced in the years that followed and until the beginning of this brief century. The present text, in an attempt to deepen this feat as a basis for enriching the debate on Brazilian education history, recovers the main aspects surrounding its dissemination, the legitimation of its discourse and the impact of its ideas on educational policies in Brazil at the end of the First Republic and at the beginning of the provisional government of Getúlio Vargas. In the meantime, the contribution of some of its most distinguished signatories to the renewal of educational practices in the classroom is also highlighted.

Keywords: New Education. Society. Political Articulation. Educational Practices.

1. Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professora de Educação Física da Rede Estadual de Educação. ID Lattes: 9026779717149357.

1. INTRODUÇÃO

Completando 90 anos desde sua publicação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é considerado um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira. Publicado em 1932 e redigido por Fernando de Azevedo, o texto buscava audaciosamente representar as visões de 26 intelectuais brasileiros, partidários de diferentes posições ideológicas. A amplitude de sua importância se dá tanto pelo peso de suas provocações quanto pela organicidade das questões elencadas, que ainda hoje nos permitem ingressar com certa lucidez na trama social, política e econômica do fim da Primeira República. Porém, seu maior feito é claramente o de estabelecer objetivamente uma profunda conexão entre sua pauta e a complexidade dos desafios educacionais do início do século XX. Ao explorar os aspectos de sua importância histórica e relacioná-la com o contexto social e político da época, o presente texto tem o intuito de aprofundar as raízes históricas do panorama educacional brasileiro, especialmente no que tange aos problemas ainda sem solução.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O documento publicado em vários jornais e folhetins, e defendido por intelectuais que integravam diversos setores da sociedade, marcou não apenas o debate sobre os rumos da educação nacional, mas também a grande expectativa em torno de mudanças na estrutura social brasileira. Sobre esse importante aspecto historiográfico é preciso destacar que:

Essa força simbólica foi conferida ao Manifesto, tanto por seu redator, Fernando de Azevedo, que considerou o projeto proposto no documento como a única via de salvação nacional, quanto pela reação católica que o tomou como prova de um crime contra a nacionalidade (XAVIER, 2002, p. 5).

A promessa traduzida como “salvação” está associada a uma visão de recuperação da unidade nacional, rompida por uma série de problemas econômicos e desalinhamentos políticos que culminaram na revolução de 1930. A carta deveria, à época, cumprir um papel de grande importância na reforma do Estado brasileiro, conduzindo a sociedade para mudanças compatíveis com as novas

diretrizes econômicas e políticas. Mas a intensidade com que essa perspectiva da “única via” aparece no documento vai além de sua instrumentalidade. É preciso, desse modo, destacar que as ideias contidas no Manifesto, não faziam parte somente uma conjuntura mais ampla, por si só já complexa, mas também se referiam a si mesmo como um “monumento”, buscando ampliar o alcance de seu próprio discurso e fortalecendo seus signatários, coletiva e individualmente.

2.1 O documento enquanto feito histórico

Para dar vida ao Manifesto, seus autores recorreram a uma articulação social e política sem precedentes na história da educação brasileira que, entre outros, envolveu a disputa pela liderança institucional na recomendação de ações ao governo recém instaurado, a formação de um ideário coeso de transformação social e a introdução de um provocativo debate educacional sobre a relação entre escola e democracia. Associar esses elementos ao contexto histórico e às palavras redigidas no documento nos permitirá lançar uma luz ainda mais intensa sobre a relevância do Manifesto para a compreensão dos desafios educacionais brasileiros.

A disputa pelo controle da Associação Brasileira de Educação – ABE estava no centro da sobrevivência política do Manifesto, pois lhe garantiria manter relação direta com as demais reformas do governo Getúlio Vargas, no início da década de 1930. A Associação havia sido fundada em 1924 e, àquela altura, com a criação do ministério da Educação e Saúde, cumpriria papel fundamental no planejamento e organização da educação nacional, ações vistas como uma *prioridade* política para o governo naquele momento. As questões internas da ABE estavam acirradas, dividindo-se entre dois blocos com interesses antagônicos: a ala renovadora, permeada pelos ideais de integração entre educação e democracia; e a ala conservadora, liderada por católicos leigos que intencionavam dar continuidade a tradição religiosa de formação do povo brasileiro. Para apontar o projeto no rumo que produzisse com segurança seus efeitos, seria necessário primeiro derrotar a ala católica da instituição, abrindo caminho para o fortalecimento da visão científica na organização da educação escolar e da progressiva laicidade do ensino. Superar

o ensino tradicional, amparado na moral religiosa, e lançar as bases de um serviço educacional focado na resolução dos desafios sociais era um preceito básico para a legitimação do projeto de renovação do ensino. Segundo o próprio Manifesto, a finalidade da educação girava em torno de uma "concepção de vida", de um "ideal", que deveria ser adaptável a cada momento histórico:

(...) o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO *et al.*, 2010).

Se de um lado, o comando da ABE colocaria o projeto na direção das decisões governamentais sobre o setor educacional, do outro, a formação de um grupo tão distinto de intelectuais, tinha o objetivo de erguer um ideário coletivo como forma de sustentação do Manifesto como um grande "monumento educacional", e de estabelecer suas ideias e valores como legítimos. Para isso, ele conclamava diferentes pontos de vista a se reunirem em torno de um projeto de nação, aglutinando interesses em pontos comuns muito claros para o maior número de perspectivas abertas com a revolução de 1930. As elites intelectuais e políticas do período, se reconheciam principalmente na ideia de superação do passado, das velhas estruturas e no atendimento das novas demandas sociais na agenda democrática do período.

Não deixa de ser elucidativo perceber o Manifesto como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação (VIDAL, 2013, p. 584).

Alcançar os vários setores da sociedade, por meio de diferentes perfis intelectuais, também produziria o eco necessário sobre os principais canais de comunicação da época, o que o fizeram grandes personalidades comunicativas como Roquette Pinto, fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, Cecília Meireles, diretora da página de educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro, e Júlio de Mesquita Filho, diretor de O Estado de São Paulo. Porém, o impulso que o Manifesto precisava para figurar no debate político e educacional do país viria tanto de sua promoção positiva, feita diretamente por seus signatários nos meios de comunicação sob os quais tinham alguma gerência, quanto pelas fortes reações da hierarquia católica, com ataques direcionados ao texto e aos seus autores. As críticas, que incluíam acusações de *descristianização* da população e de *absolutismo pedagógico*, acabaram fornecendo um fôlego extra ao debate sobre a laicidade da educação e culminaram na saída do bloco católico da ABE.

2.2 A função da escola segundo o Manifesto

A vasta pauta de provocações apresentada pelo documento também nos leva a abordar sua relação com um número grande de questões políticas, sociais e econômicas, em ebulição no período de sua publicação. No entanto, é na centralidade assumida pela educação no processo de "reconstrução nacional" que encontramos o alto valor de sua releitura. Podemos destacar como principal desdobramento dessa responsabilidade o seu interesse no amplo acesso à escola e na qualidade da oferta educativa, reconhecidos como pontos cruciais durante o avanço da urbanização, o crescimento industrial e na formação do grande contingente de mão-de-obra para as demandas econômicas do período. Porém, na visão do Manifesto, o avanço exigia uma superação clara dos fundamentos do ensino em vigor, principalmente sob a liderança católica. Ao propor uma ruptura enérgica com a forma tradicional do ensino, sustentada pela igreja, o documento estabelece uma vinculação direta entre a escola e a urgente necessidade de adaptação à nova realidade social:

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de

educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial (AZEVEDO *et al.*, 2010).

No centro desse avanço, ganhava força a luta em defesa da escola pública, laica, gratuita e de responsabilidade do Estado, pela qual o Manifesto é bastante utilizado como referência para o debate sobre o direito à educação. Nesse sentido, ele serve como uma provocação direta ao papel elitista do ensino naquele período, alçado a uma profunda divisão classista. Enquanto aponta para uma modernização do setor, liderada pelo Estado, e defende a expansão da oferta pública de educação no Brasil, o Manifesto sustenta a relação direta entre a construção de uma sociedade democrática e a formação geral da população.

No Manifesto, o conceito de educação pública refere-se à universalização do acesso à educação a todos os indivíduos, a partir de então transformados em cidadãos. Significa ainda, a constituição da Educação em um campo específico de atuação política e profissional que, absorvido pelo Estado, interfere diretamente na cultura nacional abrangendo também os demais setores da vida social pela sua força integradora, pelo seu trabalho na formação de um espírito democrático entendido como princípio de vida moral e social (XAVIER, 2002, p. 18).

Além disso, seu reflexo nas relações pedagógicas também fornecem elementos significativos para o debate sobre a organização e os métodos aportados nas práticas educativas daquele período. Em contraposição ao ensino tradicional, vago e desconexo, o Manifesto mirava uma articulação entre a escola e o mundo. Via nessa relação a possibilidade de representar, no universo *micro* das relações de ensino, o universo *macro* da vida social. No texto da carta, são numerosas as possibilidades abertas às ideias de liberdade e criatividade do ensino proclamados pelo movimento conhecido como Escola Nova, muito difundido no Brasil pelas

ideias e práticas do filósofo e educador John Dewey. A exemplo desse pensador, o Manifesto enxergava na educação escolar uma representação direta das demandas sociais e comunitárias de seus indivíduos, capaz de unificar teoria e prática, promover a cooperação e de assegurar a manutenção das relações de igualdade.

Nesse sentido, a ideia de movimento, em oposição a uma pedagogia estática, tradicional ou conservadora, está presente, tanto no pensamento de Dewey, quanto no ideário dos educadores brasileiros filiados ao movimento da Escola Nova. Não por acaso, Anísio Teixeira defendeu uma educação científica associada à adoção de métodos pedagógicos ativos, alertando que a formação de atitudes racionais e de relações mais igualitárias na escola, e por meio desta, eram cruciais para o avanço da democracia, ainda que não fossem suficientes para mudar a face do país (XAVIER & PINHEIRO: 2016, p. 181).

Esse debate recente no Estado do Ceará sobre a BNCC esse optou por escrever em conjunto com o coletivo de professores um Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC que refletisse sobre a experiência do percurso das políticas públicas do estado que contemplam a pesquisa como princípio educacional, a equidade, a educação integral em sua experiência, algo já posto em evidência pela Carta dos Pioneiros.

2.3 A renovação e a sala de aula

Assim como na Europa e nos Estados Unidos da América – EUA, o Brasil produzia ideias e experiências inspiradas nos pensadores da Escola Nova, no intuito de modernizar o serviço educacional e transformar a forma do ensino e da aprendizagem. A adoção dessas ideias implicava um papel até então ignorado pela escola brasileira: criar as condições para que crianças e adolescentes encontrassem soluções para seus próprios problemas, usando sua capacidade racional. O desenvolvimento de habilidades sociais por meio do pensamento autônomo, criativo e cooperativo no interior da escola, contrapunha-se às estratégias "passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional" (AZEVEDO *et al.*, 2010). O movimento escolanovista alimentava o desejo de uma escola ativa e inclusiva, comprometida com o futuro da sociedade que dela dependia. E para os principais

educadores que assinaram o manifesto, as ideias e experiências de John Dewey significavam a melhor tradução desse sonho para a realidade educacional brasileira.

Para Dewey só se poderia preparar a criança para a vida social se ela mesma se formasse em um ambiente de intercâmbio e de cooperação, aprendendo e compartilhando seus conhecimentos. Para tanto, se procurou superar a separação entre conhecimento teórico e atividade prática, levando a que o conhecimento escolar e a vida social estivessem articulados na elaboração dos problemas a partir dos quais a escola deveria planejar a seleção de conteúdos a serem ensinados, bem como definir as atividades didáticas a serem desenvolvidas em cooperação, pelos adultos e pelas crianças. Em resumo, ele propugnava o uso criativo da cultura dos indivíduos com o empenho por encontrar respostas racionais – poderíamos dizer de caráter científico –, alcançando, progressivamente, o aprendizado a respeito de seus próprios poderes e propósitos em relação e interação com a vida social (XAVIER & PINHEIRO, 2016, p. 181).

Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram dois grandes intelectuais e gestores da educação brasileira que assinaram o Manifesto, e que foram bastante influenciados pelas diretrizes do movimento da Escola Nova. Ambos estiveram envolvidos, a partir dos anos 1920, na ABE, na gestão do Ministério da Educação e Saúde, criado pelo governo provisório de Vargas em 1931, e à frente das mais importantes reformas educacionais realizadas em nível regional. As ideias, pesquisas e políticas implementadas cada um por onde passaram, e juntos na criação do Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro), resultaram em processo contínuo de introdução dos princípios escolanovistas nas estratégias de organização do ensino e na formação de professores para implementação de novos métodos pedagógicos e didáticos.

Lourenço Filho, estudioso dos pensadores do “ativismo” em sala de aula, como Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey, e a frente da publicação *Biblioteca da Educação*, teve forte participação na tradução de grandes obras do movimento da Escola Nova, e na construção de materiais usados no ensino da didática e diretamente com os educandos em sala de aula.

[...] o controle da leitura dos professores foi uma das principais estratégias utilizadas pelos renovadores da educação para divulgar os novos princípios educativos; buscaram propor e sugerir, por meio da criação das bibliotecas, manuais e periódicos, os referenciais a serem adotados pelos professores para se manterem atualizados com as renovações educacionais vigentes, objetivando alterar as práticas pedagógicas (FIGUEIRA, 2010, p. 21).

O educador Anísio Teixeira, sob o comando da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (Distrito Federal à época), por sua vez, buscou operar os conceitos escolanovistas de John Dewey na prática, importando uma experiência desenvolvida por este na cidade de Chicago, conhecida como Escola Laboratório (*Lab School*), para solo brasileiro. As Escolas Experimentais do Rio de Janeiro, na visão do educador, tinham o objetivo de servir de base para um novo contexto escolar, em que a sociabilidade tinha valor objetivo no processo de formação, para o presente e para o futuro dos estudantes. Outro aspecto importante da iniciativa de Anísio Teixeira foi a criação do Instituto de Pesquisa Educacional, para apoiar a compreensão científica sobre todo esse experimento empírico, funcionando como peça essencial na organização e planejamento do ensino.

O novo conceito de educação moderna, inspirado em Dewey, foi aplicado às escolas experimentais sob o argumento de que, naquele início dos anos 1930, o Distrito Federal já comportava importantes marcas do espírito dinâmico moderno, típico de outros grandes centros urbanos do chamado mundo civilizado. Partindo de uma relação indissociável entre vida, experiência e aprendizagem, Teixeira propôs, apoiado em Dewey, que a educação fosse um permanente processo de reelaboração da experiência vivida espontaneamente (XAVIER & PINHEIRO, 2016, p. 189).

Entende-se que a organização do trabalho escolar deve buscar fazer por meio de uma gestão sobre a informação das vivências e práticas produzida pela escola e que possam pensar e repensar o coletivo de ações executadas, fazendo da escola um espaço de reflexão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é, sem dúvida, um dos mais importantes documentos que servem à compreensão das políticas educacionais brasileiras, da primeira metade do século XX até os dias de hoje. Não por acaso muitas das questões pautadas ainda merecem especial atenção e devem nos permitir orientar o debate acerca das muitas reformas implementadas mais recentemente, além de permitir uma contraposição segura das várias ameaças que circundam o papel democrático do espaço escolar.

O cenário político e social após a revolução de 1930 exigia uma articulação robusta entre diversos setores da sociedade e intelectuais comprometidos, na disputa pelo controle institucional do processo de democratização da escola pública brasileira, capaz

de viabilizar as propostas previstas tanto no próprio documento como nas políticas já em curso em várias regiões do país.

A carta revelava muito claramente suas intensões e seus pensamentos através de um discurso consciente sobre os pontos-chaves as rupturas com a estrutura e as práticas educacionais tradicionais, mecânicas e estéreis representando, assim, um movimento vital de crianças e adolescentes em sala de aula. Como obra, o Manifesto representa a confluência de diversos espíritos que ansejavam por uma mudança geral na cultura brasileira, uma transformação necessária e urgente, mas muito consciente de si e da complexidade de seus desafios.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, Editora Massangana, 2010.

FIGUEIRA, Patrícia Fernandes Ferreira. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil**: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara). Araraquara, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. Democracia, Pragmatismo e Escola Nova no Brasil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 2, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para o debate. Educação e Pesquisa. São Paulo, 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif; PINHEIRO, José Gledison Rocha. Da Lab School de Chicago às escolas experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930. In: **História da Educação**, v. 20, nº 50, Porto Alegre: UFRGS, 2016.



AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FOMENTO PARA INCENTIVO E A FORMAÇÃO LEITORA

Carlos Antonio de Souza ¹
Farney Messias Araújo ²
José Adailton Rocha Pontes ³
Jocicleide de Sousa Freitas ⁴

Comics as a tool to encourage the incentive and formation of reading

Resumo:

Ler e escrever constituem-se como habilidades fundamentais na plenitude do ser humano, uma vez que são competências capazes de proporcionar seu desenvolvimento em todos os segmentos de sua existência, facilitando, sobremaneira, sua inserção social. Nesse contexto, o presente trabalho visa apresentar as contribuições das histórias em quadrinhos (HQ) como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a formação leitora. A pesquisa evidencia uma revisão bibliográfica, acompanhada de uma pesquisa de campo e a utilização do método de estudo descritivo, com uma abordagem quantitativa e tratamento estatístico dos dados coletados. Como suporte teórico, destacamos algumas obras: Vergueiro e Ramos (2009), Koch e Elias (2006), Kleiman (2002), Ulbricht (2014), Sousa (2001), dentre outros. Objetiva-se, por meio desta pesquisa, conhecer a relação que os estudantes do ensino fundamental, bem como do ensino médio de uma escola pública, mantêm com as histórias em quadrinhos. A pesquisa também busca saber se, por meio da leitura das histórias em quadrinhos, esses educandos se sentiram estimulados a procurar ler outros gêneros literários e se os professores, principalmente de Língua Portuguesa, utilizam as HQ em sala de aula como metodologia para ensinar a ler. Com os dados coletados transformados em números estatísticos, a pesquisa concluiu que a leitura das revistas de HQ coloca-se como uma forte aliada para se formar leitores proficientes.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Fomento. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract:

The act of reading and writing constitute the main skills acquired by the human being able to provide his development in all the followings of his existence, facilitating his social insertion provided by the habit of reading. In this context, the present monographic work called The Contributions of Comic Books (HQ) as a Pedagogical Tool in the Teaching Learning Process, is a research that involves a vast bibliographical review accompanied by a field research and the use of the method of a descriptive study, with a quantitative approach and statistical treatment of the data collected. The purpose of this research is to know a relationship that the students of the elementary school, as well as, to do the high school of a public school maintain with Comics. The research also seeks to know if through the reading of the Comics, these students were stimulated to seek to read other literary genres and if the teachers, mainly Portuguese-speaking, use the HQ in the classroom as a methodology to teach reading. With the collected data transformed into statistical numbers the research concluded that the reading of the comic's magazines places itself as a strong ally to become readers.

Keywords: Comics. Pedagogical Tool. Development. Reading Training.

1. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (UniAteneu). Professor efetivo da rede estadual de ensino do estado do Ceará (SEDUC) na Escola de Ensino Médio Antônio Luiz Coelho.

2. Especialista em Educação Ambiental pelo Centro Universitário (SENAC). Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão, pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professor efetivo da rede estadual de ensino do estado do Ceará (SEDUC).

3. Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FAK. Professor efetivo de Língua Espanhola da Prefeitura de Maranguape e coordenador pedagógico da EEM Antônio Luiz Coelho.

4. Professora Especialista em Fisiologia do Exercício (UECE) e Educação Física na Educação Básica (UECE). Professora efetiva da rede estadual de ensino do estado do Ceará (SEDUC).

1. INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos (HQ) que lemos contemplam uma conexão entre os textos e as imagens, oferecendo um maior incentivo para que o leitor busque em seu cotidiano outros tipos de leituras. Esse gênero textual, em conjunto com outros gêneros, formam um repertório de instrumentos que estimulam o raciocínio e a imaginação do leitor, sejam elas crianças, jovens ou adultos.

As HQ talvez sejam o gênero textual mais antigo que possa existir no conjunto de conhecimentos passados à humanidade. Sua inspiração surge com as descobertas de pinturas rupestres encontradas em antigas cavernas que eram habitadas pelos primeiros homens existentes na face da terra na era primitiva, que se valiam das pinturas para registrar suas histórias de conquistas e derrotas vividas durante sua existência dia após dia. Esse tipo de escrita metódica nos conduz a refletir sobre a importância da comunicação, mesmo que seja através de imagens codificadas.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita completam-se formando um único conjunto que nos torna capazes de adquirir conhecimentos teóricos e, conseqüentemente, práticos de atividades mediadas pela mentalidade de outros indivíduos pensantes. Dessa forma, o ato de ler nos torna pessoas conhecedoras de nós mesmas, transformando-nos em decifreadores de códigos com capacidade de transformá-los em linguagem oral.

Desde sempre e nos dias atuais, há a necessidade de sermos estimulados a nos envolvermos muito cedo com os símbolos, "letras", que formam palavras, e estas que se transformam em frases para juntas formarem um conjunto de ideias que conhecemos como texto. Esse contato precoce nos proporciona processar um leque de informações que nos chega através de diversos meios de comunicação, como, por exemplo, a imprensa escrita, caracterizada por jornais e revistas, a televisiva, a radiofônica e a digital, "internet", que nos força a desenvolver habilidades de leitura para que possamos processar uma vasta gama de informações diversificadas, ligando os textos às imagens.

O trabalho que ora apresentamos, cuja temática evidencia "As Histórias em Quadrinhos" como Fomento para o Incentivo e a Formação Leitora, é fruto de minha curiosidade por respostas para esclarecer a hipótese de que a leitura das histórias em quadrinhos possui relevância como instrumento apropriado para incentivar e desenvolver o gosto pela leitura em estudantes a partir das séries iniciais no ambiente escolar. Partindo dessas considerações, propomo-nos a analisar e discutir o gênero literário das HQ, como instrumento que retrata diferentes temáticas capaz de influenciar o afloramento do senso crítico do indivíduo.

Nesta pesquisa, objetivamos analisar as possíveis contribuições das Histórias em Quadrinhos como ferramenta pedagógica utilizada no ensino e aprendizagem na formação leitora de alunos do ensino básico. De maneira mais específica, buscamos averiguar se há utilização das Histórias em Quadrinhos no ensino da Língua Portuguesa, discutir sobre o papel das HQ na formação leitora dos alunos do ensino fundamental e ensino médio, traçar o perfil dos alunos leitores de gibis, bem como exemplificar estratégias de uso desse gênero na sala de aula como ferramenta pedagógica.

Procuramos tratar os assuntos aqui discutidos auxiliados por uma literatura inerente ao que nos propomos pesquisar. Durante essa trajetória, apropriamo-nos do conhecimento de muitos autores que tratam dessa temática com riqueza de informações. Dada a importância a todos esses pesquisadores, limitamo-nos a destacar alguns, tais como: Vergueiro e Ramos (2009), Koch e Elias (2006), Kleiman (2002), Ulbricht (2014), Sousa (2001), dentre outros.

2. A TRAJETÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)

As histórias em quadrinhos (HQ) são caracterizadas por uma completude de diálogo textual e de gravuras que contextualizam e comunicam ao leitor uma história verdadeira ou simplesmente um acontecimento fictício. Assim, recebem diferentes definições. Scott McCloud (1995 *apud* FRANCO, 2004, p. 23) define as HQ como

imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no expectador.

Porém, de acordo com Mercado (2007, p. 81),

histórias em quadrinhos são enredos narrados quadro a quadro por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. São facilmente identificadas por sua peculiaridade por meio dos desenhos dos balões e dos quadros.

Por essa ótica, possivelmente o primeiro indício de cunho artístico relacionado aos quadrinhos sejam os achados arqueológicos supostamente dos povos primitivos registrando, através de pinturas e desenhos em superfícies sólidas, "Rochas", as atividades por eles desenvolvidas em seus cotidianos. Há convincentes indícios históricos de que, no período pré-histórico, a comunicação dos homens se dava por meios de mímicas e a emissão de sons da fala, caracterizados por gritos ou grunhidos. Porém, nesse período, a emissão de sons e a comunicação por meio de gestos não supriam totalmente suas necessidades de transmissão de mensagens. Dessa forma, o homem pré-histórico, de acordo com Silva e Araújo (2012, p. 37; 38),

passou a recorrer aos desenhos ou gravuras para exprimir as proezas e os perigos vencidos. Isto representou um passo de extraordinária importância na evolução do homem, pois foi seu primeiro esforço para tornar visível o pensamento e o sentimento de uma forma duradoura.

3. AS HQ COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ser humano é fadado a viver em sociedade e não consegue sobreviver longe da aquisição de informações e, conseqüentemente, de sua compreensão. Entretanto, saber ler e sintetizar os informes dessa leitura são de primordial importância, principalmente nos dias atuais de globalização do planeta, quando a educação é o principal pilar de sustentação do indivíduo em qualquer sociedade que se encontre inserido. Segundo Dell'isolla (2010, p. 19),

geralmente as pessoas costumam definir leitura como 'entendimento das ideias do autor' ou 'a assimilação de informações impressas'. No entanto, essas definições são apenas parte da verdadeira definição do que é leitura.

Para Kleiman (2002, p. 10),

em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores. Crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária. Isto é, o grupo social em que fomos criados.

No âmbito nacionalista, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei Nº 9.394/96, enfatiza que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2014).

No momento atual, saber ler é tão importante quanto inalar oxigênio livre de toda e qualquer poluição. Para Badejo (2005 *apud* Santos, 2009, p.1329),

a leitura tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que ela cria novas identidades, novas formas de inserção social, novas maneiras de pensar e agir.

Segundo Silva (2015, p. 54),

a leitura é um meio privilegiado não só de se obter vários conhecimentos e informações, mas também uma forma especial de entretenimento.

De acordo com Martins (2008, p. 141),

saber ler tornou-se emblema distintivo. Não só para colocação no mercado de trabalho, potencializado pelo crescimento do terciário, como para o exercício da cidadania.

Todavia, a boa leitura não se restringe somente a juntar sílabas para formar palavras, e estas para formular frases; esse preceito é defendido por Mendel (2012), citando Cassany (2006), quando enfatiza que:

Para ler um texto é necessário saber ler na linha, entre linhas e por trás das linhas. A leitura na linha é o significado literal: a soma do significado de todas as palavras de um texto. A leitura entre as linhas é tudo o que se deduz das palavras de um texto. A leitura entre as linhas é tudo o que se deduz das palavras escritas, sem que se tenha dito explicitamente. E a leitura por trás das linhas refere-se à ideologia, ao ponto de vista, à intenção e à argumentação do autor e também à relação do discurso do autor com o de outros autores (CASSANY, 2006 *apud* MENDEL, 2012, p. 54).

Nesse contexto, ler não significa apenas falar o que está escrito, a leitura passa por um processo de entendimento sobre a contextualização da escrita, ou seja, a ação discursiva não é um jogo de junção silábica ou de palavras, e sim o entendimento da mensagem textual. Assim, para ser um leitor, segundo Brasil (2007, p.40; 41),

é necessário considerar que se trata, simultaneamente, de uma experiência individual única e de uma experiência interpessoal profunda e intensa, um exercício dialógico ímpar, pois entre leitor e texto desencadeia-se um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão.

Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita *a priori*, ou seja, antes da leitura (MOURA, 2008, p. 373, grifo do autor). Para Badejo (2005), citado por Santos (2009, p. 1329),

a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquela dos que não têm acesso à leitura.

De acordo com Koch (1999, *apud* Lins e Oliveira 2009, p. 150),

é o conhecimento de mundo que propicia ao usuário do texto a construção de um mundo textual, ao qual se ligam crenças sobre mundos possíveis e que passa pelo modo como o receptor vê o texto.

Para Goodman (1970), segundo Pereira e Guaresi (2012, p. 53), o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para fazer antecipações e predições sobre o conteúdo do texto, fixando-se para verificá-las.

Para alguns autores, como Ângela Kleiman, a leitura à qual nos referimos não está somente nos conhecimentos prévios que o leitor possui da cultura e das experiências vividas do assunto o qual se propõe a ler, mas o leitor também precisa possuir o conhecimento linguístico. De acordo com Kleiman (1993):

[...] ele está implícito no leitor, não sendo, pois, verbalizado; tal conhecimento abrange, também, a pronúncia das palavras, passando pelo vocabulário e pelas regras da língua. O textual diz respeito ao conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso que determinam as expectativas do leitor em relação aos textos, já que o conhecimento de mundo é mais abrangente, sendo fundamental para que a compreensão seja alcançada (KLEIMAN, 1993, p. 15).

Corroboram à linha de pensamento de Kleiman (1993), Koch e Elias (2006, p. 11) se manifestam afirmando que

a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Em meio a diferentes concepções com relação ao ato de ler, se enveredarmos pelas linhas de pensamento defendidas por esses autores, iremos perceber que, para eles, a compreensão da leitura textual é consequência de um grande leque de conhecimentos prévios que podem influenciar no entendimento do leitor sobre determinado assunto.

Contudo, de acordo com Tamarozzi e Costa (2009, p.103),

para se entender o conceito de leitura não basta procurar no dicionário o significado da palavra. Ler envolve uma série de práticas e de experiências; implica em aspectos ligados ao sujeito que lê, à situação em que lê, aos motivos pelos quais lê etc.

Todavia, para Goodman (1991 *apud* DURANTE, 2007, p. 20),

só existe um processo de leitura. As diferenças

entre leitores competentes, não competentes ou principiantes não estão relacionadas com o processo pelo qual é obtido o significado, mas com a maneira de cada um utilizar o processo.

É muito comum nos depararmos com indivíduos que tomaram gosto pela leitura somente na idade adulta, outros na adolescência, mas o estímulo à leitura, segundo Mendes (2010, p. 6),

deve ser incentivado desde os primeiros anos de vida e, sem dúvidas, a família possui papel de grande importância nesse processo, sendo ela responsável por passar os primeiros valores e costumes.

Nesse contexto, o acesso a revistas de HQ parece ser um bom início, pois, conforme Vergueiro *et al.* (2014),

a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.

Todavia, quanto à teoria de Vergueiro *et al.* (2014) de que as HQ podem ser o estímulo inicial que consolida o entendimento do texto que se lê, um dos mais renomados poetas de nosso tempo, Mario Quintana, posicionou-se totalmente contrário à utilização das histórias em quadrinhos como estímulo para a criança aprender a ler. Disse o poeta que:

As crianças de hoje não se acostumam a ler corretamente, porque apenas olham as figuras dessas histórias em quadrinhos, cujo "texto" se limita a simples frases interjetivas e assim mesmo muita vez incorretas. No fundo, uma fraseologia de guinchos e uivos, uma subliteratura de homem das cavernas (QUINTANA, 2006, p. 66).

3.1 A leitura das HQ no ambiente escolar

Mesmo com toda a lentidão peculiar não somente ao âmbito educacional, mas também a outros segmentos de suma importância para a melhoria de vida de cada cidadão, aos poucos estamos conseguindo galgar alguns degraus outrora considerados inalcançáveis. O fato é que a educação básica nacional está passando por um processo de melhorias, no qual as histórias em quadrinhos estão

sendo contempladas e preenchendo lacunas nas escolas de ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos.

O Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE, dividido em três diferentes temáticas, vem inserindo as HQ na composição literária das bibliotecas instaladas nas escolas públicas brasileiras. De acordo com Brasil (2017),

PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

Para Vergueiro e Ramos (2009),

a presença dos quadrinhos no ambiente escolar – incentivada pelo governo federal – tem gerado novos desafios aos professores e trazido à tona uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras.

As revistas de histórias em quadrinhos estão se firmando como um gênero textual capaz de fidelizar o leitor de todas as idades, uma vez que lança mão do uso semântico de cunho verbal ou não verbal, ou seja, a observação das imagens, o que facilita sua aplicabilidade por parte dos docentes no contexto do ambiente de sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do ensino da língua portuguesa contemplam as HQ como uma das possibilidades de ensino da leitura e da compreensão textual, pois as crianças, segundo Nery (2009, p. 22), possuem habilidades de

deduzir o significado da história apenas olhando a sequência dos desenhos, mesmo que ainda não saibam ler e decifrar as palavras, o que passa para elas a sensação de serem leitoras, algo importante no processo de alfabetização, assim, elas ficam familiarizadas com a atitude de ler.

Vergueiro e Ramos (2009 *apud* Santos e Vergueiro, 2012, p. 84) consideram que

a utilização dos quadrinhos na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado.

Ainda em conformidade com Santos e Vergueiro (2012, p. 84),

Ter álbuns e revistas de quadrinhos disponíveis nas salas de aula ou nas bibliotecas escolares não implica, necessariamente, no uso correto do material por parte dos professores.

Entre o material literário indicado pelos PCN, encontram-se, segundo Brasil (1997, p. 61),

livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel.

Todavia, de acordo com Costa e Sgarbi (2005, p. 6),

os quadrinhos constituem-se elementos que possibilitam a prática interdisciplinar, pois, além das adaptações literárias, resultam em um processo artístico, difusão dos conhecimentos científicos tanto na educação formal como na educação informal.

4. METODOLOGIA

Este estudo tem seu desenvolvimento por meio de revisão bibliográfica, com pesquisa de campo, utilizando o método de estudo descritivo, com abordagem quantitativa e análise estatística.

Nossa pesquisa foi desenvolvida com 46 alunos, 10 (dez) do 7º ano, 15 (quinze) do 9º ano, 5 (cinco) do 1º ano, 4 (quatro) do 2º ano e 12 (doze) do 3º ano, dos turnos manhã e tarde, de ambos os sexos, devidamente matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e frequentando regularmente as aulas na Escola Antônio Luiz Coelho, localizada no distrito de Amanari, no município de Maranguape – Ceará.

A coleta de dados iniciou no dia 1º de março indo até 31 de março de 2018, durante o projeto de leitura "... Porque Ler é Bom!", implantado na Escola Estadual Antônio Luiz Coelho, no município de Maranguape. O projeto busca resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. Neste sentido pensamos ser dever, de nossa instituição de ensino, juntamente

com professores e equipe pedagógica propiciar aos nossos educandos momentos que possam despertar neles o gosto pela leitura, o amor ao livro, a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler. O aluno deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Inicialmente, reunimo-nos com o grupo gestor e explicamos a relevância de nossa pesquisa e o impacto de novas metodologias de ensino para a aprendizagem da leitura. Após a explanação, a direção da escola autorizou o estudo assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Os formulários contendo as perguntas inerentes ao estudo ficaram expostos na sala onde funciona o projeto. Ao adentrarem, os alunos eram abordados pelo pesquisador, que explicava a relevância da pesquisa e ressaltava que nenhum visitante era obrigado a responder o questionário. Após concordar em responder, o entrevistado recebia o formulário e o devolvia na saída, entregando ao dito pesquisador, que agradecia a colaboração. A pesquisa obedece às normas da resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos.

4.1 Resultados obtidos

Tomando como base os dados coletados por meio do questionário aplicado na pesquisa, foi constatado que os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio costumam ler HQ com frequência. Foi observado também que os educandos buscam ler gibis por gostarem, e não por obrigatoriedade. Eles foram unânimes em afirmar que as HQ ajudam no desenvolvimento deles como leitores.

Nas perguntas seguintes, metade dos pesquisados se sentiu estimulada a procurar na biblioteca da escola outros gêneros literários para ler. Entre a outra metade, a maioria afirmou que, às vezes, sente-se estimulada a procurar outras literaturas que não sejam gibis, e apenas a menor parcela dos entrevistados lê as HQ, mas nunca sentiu vontade de procurar outro tipo de leitura alternativa, fora o contexto literário obrigatório das matérias estudadas na escola.

Com relação ao tempo em que eles iniciaram o contato e leram HQ, mais da metade dos entrevistados afirmou que as Histórias em Quadrinhos estão presentes na vida deles desde quando eram crianças. Na sequência, quase $\frac{3}{4}$ dos alunos responderam que às vezes procuram ler gibis na escola. Entre o restante, a maioria sempre procura ler HQ nas dependências da escola, e apenas uma pequena parcela se manifestou afirmando que, quando está na escola, nem sempre procura ler gibis.

Outra curiosidade é que mais da metade dos pesquisados é enfática em afirmar que as HQ ajudam a compreender as matérias lecionadas em sala de aula; para o restante, eles acreditam que somente às vezes a leitura de gibis influencia na compreensão das matérias estudadas. Com relação aos professores de Língua Portuguesa fazerem uso das revistas de HQ em sala de aula, pouco mais da metade afirma que somente às vezes, sendo esporádica a utilização desse gênero literário em sala. Entre o restante, a maioria disse que os professores dessa matéria nunca levaram HQ para eles lerem. Somente a minoria afirmou que os professores contemplam os gibis como forma de ensinar a ler.

Sequencialmente, quando procuramos saber sobre a disposição de HQ na escola, mais da metade dos alunos afirmou que na biblioteca há sempre gibis à disposição deles. Pouco mais da metade do restante disse que nem sempre os gibis ficam expostos para os alunos lerem. Os outros afirmam que somente às vezes são encontrados os gibis na biblioteca.

Quando a pesquisa procurou saber se as HQ podem ajudar na escrita dos alunos, metade deles respondeu que sim, ou seja, existe uma influência da leitura sobre a escrita. Com relação ao restante, mais da metade afirma que somente às vezes sente que a leitura ajuda a escrever corretamente. Para a minoria, a leitura não tem influência nenhuma sobre a maneira de como o indivíduo escreve.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler e escrever constitui-se como a principal habilidade adquirida pelo ser humano, capaz de proporcionar seu desenvolvimento pleno em todos

os segmentos de sua existência, facilitando sua inserção social proporcionada pela ação do hábito da leitura.

Mesmo tendo passado por momentos históricos conflitantes em todas as nacionalidades e sendo alvo de proibições de cunho político e educativo, as HQ sobreviveram a esses momentos calamitosos e agora se apresentam como um dos mais populares gêneros literários de que se tem notícia. São consideradas por educadores como uma das melhores possibilidades de interação entre o indivíduo e a leitura, o que as torna uma importante ferramenta metodológica a ser utilizada como artifício no processo de ensino-aprendizagem de nossa língua materna, bem como de outros idiomas.

Por sua caracterização eclética e seu diversificado universo de assuntos, as HQ se mostram fiéis aos gostos literários individuais de pessoas de todas as idades, sendo capazes de estimular a paixão pela leitura e fidelizar o leitor. Contudo, quando o professor utiliza esse gênero literário em sala de aula, ele está contribuindo com o despertar do prazer de se frequentar bibliotecas, influenciando a tomada de gosto pela leitura.

Quando procuramos saber se as Histórias em Quadrinhos podem nos ajudar na compreensão sobre o que acontece em nosso dia a dia, mais da metade dos pesquisados afirmou que sim. Entre o restante, a maioria dos pesquisados disse que somente às vezes a leitura de gibis influencia nessa compreensão. Já a minoria desses alunos concorda que as HQ não contribuem para que eles adquiram discernimento para compreender tudo que acontece em nosso cotidiano.

Levando em consideração os resultados obtidos do diálogo entre a pesquisa e os pesquisados, por meio de dados estatísticos, podemos chegar a um consenso de que, além de nos proporcionar uma leitura divertida, as Histórias em Quadrinhos também ampliam nossa capacidade de aperfeiçoamento da escrita, bem como nos ajudam a compreender melhor os assuntos que nos cercam diariamente. Diante desse contexto, enfatizamos a necessidade de inclusão dos gibis nas bibliotecas das escolas como meio alternativo metodológico de estímulo ao ensino-aprendizagem da leitura e ao gosto de ler.

Através desta pesquisa, chegamos à conclusão do quanto o gênero HQ pode contribuir no processo ensino–aprendizagem, pois as Histórias em Quadrinhos envolvem a leitura de mundo, trazendo diferentes situações cotidianas vividas pelos personagens. Possibilitando, dessa forma, a competência de oralidade, de leitor compreensivo, a competência argumentativa, do senso crítico,

imaginário e, além disso, desenvolvendo a capacidade para a decodificação e apropriação de diferentes linguagens. Em futuras pesquisas, sugerimos o trabalho com a leitura de outros gêneros, como as charges e as tirinhas, por exemplo, com intuito de verificar como os textos multimodais interferem na atribuição de sentido de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

ANTARES, Instituto. **Almanaque d'o Tico-Tico**. Rio de Janeiro: Consultor, 2006.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de geografia e história**: Inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BARCELOS, Angel. **Meu irmão não anda, mas pode voar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 21, n. 72, ago. 2000.

BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas (Org). **Educação no Plural**: da sala de aulas às tecnologias digitais. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BONFÁ, Sebastião *et al.* **Licensing**: Como utilizar marcas e personagens para agregar valor aos produtos. São Paulo: M. Books, 2009.

BOYD, Denise; BEE, Helen. **A criança em crescimento**. Porto Alegre, RG: Artmed, 2011.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Programa de apoio à leitura e escrita PRALER**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

CARVALHO, Beatriz Sequeira de. **Uma Identidade (não tão) Secreta**: O Superman e seu Poder de Criar Identificação. INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO XXXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015.

COLMAN, Gabriel. **História em Quadrinhos**. Disponível em <https://ahistoriadascoisas.wordpress.com/2013/03/24/historia-em-quadrinhos/comment-page-1/> Acesso em: 15 mar. 2018.

COSTA, Juliana Veronice Conde; SGARBI, Nara Maria Fiel de Quevedo. **Falar e escrever em quadrinhos**: um estudo exploratório no 6º ano da escola Billy Gancho em nova Xavantina – MT. INTERLETRAS, ISSN 1807-1597. v. 3, Edição n. 20, de out. 2014 / mar. 2015.

- DELL'ISOLLA, Alberto. **Treinamento em leitura dinâmica**. 2 ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2010.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adulto e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira**. São Paulo: Unesp, 2002.
- FRANCO, Edgar Silveira. **HQTRÔNICAS: do suporte papel à rede internet**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.
- GEHRINGER, Max (Org.). **Pílulas de Sabedoria instantânea da professora Etelvina** – livro de bolso. Porto Alegre, RG: Globo, 2009.
- GUZMAN, Sidney. **Gibi intervenção urbana**. Rizoma.net. 2002. Disponível em http://www.intervencaourbana.org/rizoma/rizoma_gibi.pdf Acesso em: 18 mar. 2018.
- GONÇALO JÚNIOR, A. **A Guerra dos Gibis: formação do mercado editorial brasileiro e a censura nos quadrinhos 1933-64**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria Prática**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- LINS, Maria da Penha Pereira; OLIVEIRA, Mônica Lopes Smiderle de. **Revista CON(TEXTOS) Linguísticos**, Vitória, n. 3, p. 143-152. 18 set. 2009.
- MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista: Imprensa e práticas culturais em tempos de republica**. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.
- MATTOS, Cicero. **A turma do Janjão**. 2 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2014.
- MENDEL, Cassia Ravena Mulin de A. **Ensino fundamental 1: Práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MENDES, Michelly Cristiane Oliveira. **A biblioteca escolar e o incentivo à leitura na primeira infância: as representações sociais dos pais dos alunos do infantil IV da escola ativa**. João Pessoa: UFPB, 2010.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. 1 ed. Alagoas: Edufal, 2007.
- MONFARDINI, Juliana Costa de Góes; GRAZINOLLI, Daniele de Carvalho; FERREIRA, Marlene Nunes. **As epistemologias do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula: uma abordagem histórica**. XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. UNICAMP, Campinas: 2012.
- MOURA, Denilda (Org.). **Os desafios da língua: Pesquisa em língua falada e escrita**. Maceió: Edufal, 2008.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO