

RESERVA

sobre Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino

ORGANIZAÇÃO

Adriano Erique de Oliveira Lima

André Aguiar Nogueira

João César Abreu de Oliveira Filho

Julio Pio Monteiro

Larissa Pinheiro Xavier

Poliana Emanuela da Costa

Robson Campanerut da Silva



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO - PRPI

EDITORA IFCE - EDIFCE

PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICAS DE ENSINO - *CAMPUS*TABULEIRO DO NORTE

REFLEXÕES

SOBRE TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICAS DE ENSINO

FORTALEZA - CE
2022

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PRPI
Editora IFCE - EDIFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-reitora de Extensão

Ana Claudia Uchoa Araújo

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

Diretora de Assuntos Estudantis

Ana Caroline Cabral Cristino

Diretor-geral do *campus* de Tabuleiro do Norte

Francisco Sildemberny Sousa dos Santos

Chefe do Departamento de Ensino Diretor-geral do *campus* de Tabuleiro do Norte

Adriano Erique de Oliveira Lima

Coordenador da Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino do *campus* de Tabuleiro do Norte

André Aguiar Nogueira

Cordenador de Pesquisa e Extensão do *campus* de Tabuleiro do Norte

Ícaro Dias Diógenes

Organização da Coletânea

Adriano Erique de Oliveira Lima

André Aguiar Nogueira

João César Abreu de Oliveira Filho

Julio Pio Monteiro

Larissa Pinheiro Xavier

Poliana Emanuela da Costa

Robson Campanerut da Silva

Revisão Textual

Késia Suyanne Pinheiro Lima

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Julio Pio Monteiro

EQUIPE DA EDITORA IFCE - EDIFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta

Sara Maria Peres de Moraes

Revisora Técnica

Marilene Barbosa Pinheiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Editora IFCE - EDIFCE

Reflexões: sobre teoria, metodologia e práticas de ensino / Organizador: André Aguiar Nogueira. -- Fortaleza: EDIFCE, 2022.

279 p. il.

E-book no formato PDF 28.150 KB

ISBN: 978-65-84792-00-5

1. Práticas de Ensino. 2. Educação. 3. Metodologia de ensino. I. Nogueira, André Aguiar (Org.). II. Lima, Adriano Erique de Oliveira (Org.). II. Oliveira Filho, João César Abreu de (Org.). IV. Monteiro, Julio Pio (Org.). V. Xavier, Larissa Pinheiro (Org.). VI. Costa, Poliana Emanuela da (Org.). VII. Silva, Robson Campanerut da (Org.). VIII. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (EDIFCE). IV. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Ceará



PREFÁCIO

No IFCE as ações, projetos e programa de pós-graduação, tem contribuído de forma impar para a formação de talentos e elevação da produção científica de qualidade em nossa instituição. No caso da especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino, ocorrida no IFCE campus Tabuleiro do Norte, esse perfil e qualidade é amplificado por uma série de desafios vencidos pelos alunos e professores e dentre um dos principais desafios, destaco a ação de interiorização da pós-graduação no Estado do Ceará.

A qualidade dos trabalhos relacionados as pesquisas aqui empreendidas por professores e alunos elevam o interesse de nossos leitores, em especial nesta edição, pois seu propósito é também inaugurar a criação de nossa editora IFCE e além disso, marcar o passo que fomentará uma nova série de publicações e cooperações acadêmicas e institucionais que certamente consolidarão uma rede de pesquisadores e pesquisas relacionadas aos grandes temas da educação.

Esta edição é composta por pesquisas que correspondem a variadas tratativas, teorias, metodologias e práticas de ensino, de forma inovadora, e sob diversas perspectivas e impactos relacionados com as metodologias educacionais e sua relação com a prática. Conforme propõem os autores e organizadores, os textos oferecem singular contribuição à discussões pertinentes com o tempo presente e vivências conectadas a partir das experiências, problematizações, especificidades, rupturas de pensamentos e, principalmente, pela heterogeneidade acadêmica e profissional de cada grupo e autores

Desejo aos leitores uma proveitosa imersão nos textos e com esta edição saúdo a toda comunidade acadêmica, parablenizo a coordenação e professores do curso de especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino do IFCE campus Tabuleiro do Norte bem como os autores, pareceristas e organizadores pelo belo trabalho realizado.

Prof. Dr. Jose Wally Mendonça Menezes

Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
(Gestão 2021 - 2024)



APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que, após árduo trabalho, temos a satisfação de publicar nosso E-book contendo algumas das pesquisas empreendidas pelos discentes da 1ª Turma do Curso de Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino do IFCE, campus Tabuleiro do Norte - CE. Os artigos aqui carinhosamente reunidos foram concebidos a partir da reflexão e da prática que estruturam nosso saber/fazer pedagógico.

De imediato, o potencial dessa junção de experiências denota a necessidade de promover uma educação crítica, descentralizada, engajada e com base numa epistemologia interdisciplinar. Ao mesmo tempo, nosso esforço constitui um ato de resistência face ao imenso desafio da produção científica em tempos de aniquilamento da educação pública, pela imposição do neoliberalismo econômico.

As páginas que seguem são fruto de um projeto coletivo que passamos a cultivar, há mais de três anos, quando a comunidade acadêmica abraçou a proposta da formação continuada em nível de pós-graduação como estratégia de desenvolvimento do município que hospitaleiramente nos acolhe, culminando, assim, no primeiro curso de Especialização.

Naquela ocasião, os estudos técnicos e as conversas informais indicavam claramente a necessidade de oportunizar a pesquisa e a formação continuada na região. Muitos dos profissionais da área da educação que atuam no Vale do Jaguaribe são oriundos dos cursos de licenciatura realizados, principalmente, em instituições de ensino superior dos municípios de Limoeiro do Norte, Russas e Morada Nova. Esse público é proveniente da educação pública e privada, e, geralmente, não dispõe de possibilidades de aprofundar seus conhecimentos e habilidades de forma gratuita.

Ao atender parte dessa demanda por formação em nível de pós-graduação, existente tanto no município de Tabuleiro do Norte quanto nas cidades circunvizinhas, constituímos uma rede formativa que abrange diretamente 07, dos 10 municípios do Baixo Jaguaribe. Entendemos que o aprimoramento intelectual e o conhecimento de novas metodologias de trabalho incidirão diretamente na prática desses profissionais, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais dos municípios.

Desse modo, nossa instituição busca contribuir de forma cada vez mais incisiva no desenvolvimento econômico, social e humano, mediante a atuação na área da educação. Acreditamos na necessidade de produzir conhecimento num contexto em que é imperativo construir, ao mesmo tempo, alternativas de enfrentamento à mercantilização da educação. As políticas neoliberais vêm, sistematicamente, minando as bases da educação pública, gratuita e de qualidade enquanto direito fundamental da população brasileira.

O acesso à educação emancipadora está cada vez mais ameaçado, deixando no ar um cenário tenebroso e de permanentes tensões. Em meio a essa crise mais geral, nos lugares aonde as políticas educacionais não chegaram a ser devidamente efetivadas, passou a figurar o desafio cada vez maior de construir projetos estratégicos. Através da metodologia transdisciplinar, buscamos o caminho da pesquisa como mecanismo imprescindível para a formação. Assim, passamos a conhecer as vivências, a trocar experiências, a fundir saberes e a fazer um diálogo mais aproximado entre a instituição, a comunidade e os profissionais que atuam cotidianamente na região.

1ª TURMA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICAS DE ENSINO DO IFCE, CAMPUS DE TABULEIRO DO NORTE - CE

ADRIANA LIMA MOREIRA

ANTÔNIA CAMILA DA SILVA

ANTÔNIO CARLOS DE SOUSA

ANTÔNIO MARCOS PINHEIRO SANTOS

CELANIRA LÚCIO DE OLIVEIRA

DAVI LOPES OLIVEIRA

EDILANIA ARAÚJO COSTA

EDINA DEOLINO DA SILVA

EDMILSON DE ANDRADE MACHADO NETO

(Netinho - in memoriam)

ELAINE CRISTINA SILVA DO NASCIMENTO

ELISGARDÊNIA OLIVEIRA DE LIMA

ERINEIDE ALVES MENDES

ERLANDIR ALMEIDA MOURA

FÁBIO RODRIGO FREITAS MENDES

FRANCILENE FREITAS DA SILVA SANTOS

FRANCIMEIRE DE SOUZA

FRANCISCA CEILA CHAVES FERREIRA

FRANCISCA DELIANE ALVES DE OLIVEIRA SOUSA

FRANCISCO JONAS CIEMENTINO RODRIGUES

HENNELA MARA DE SOUSA GUIMARAES

IRINELA OLIMPIO DE SOUZA

JEANNE MARA VIDAL SILVA RIBEIRO

JOÉLIA OLIVEIRA

JOSÉ EDUARDO DA SILVA BRAGA

KIRLEY ALYSSON DE ALMEIDA MALVEIRA

LUCIANA MEIRE GOMES REGES

LUCIANA PEXOTO DE FREITAS

MARIA AUGECIRA NORONHA DE ARAÚJO

MARIA BERLÂNDIA DA SILVA FARIAS

MARIA ERIVAN LIMA DE AQUINO

MARINEIDE RODRIGUES DE SOUSA

OZANIRA GOMES DE OLMEIRA PINTO

RAFAELA DINIZ SOUSA

RÉVEA NÁGILA CASTRO NUNES

ROSE LOURDES FREIRE CHAVES

SALIM A ROSANDRA DE OLIVEIRA

SEBASTIÃO LEONOR DE MOURA NETO

SHARA RAIANY DE OLIVEIRA

THIAGO FELIPPE DE LIMA BANDEIRA

SUMÁRIO

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES p.11
Adriana Lima Moreira e Robson Campanerut da Silva

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA p.25
Antônia Camila da Silva e Valquíria Gomes Duarte

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E REFLEXÕES p.39
Antônio Carlos de Sousa e Hiran Moreira Nogueira

O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO VALE DO JAGUARIBE p.51
Davi Lopes Oliveira e Renivaldo Sodrê de Sena

O RACISMO ESTRUTURAL E SEUS IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PEDRO MOREIRA DE SOUZA, NA CIDADE DE TABULEIRO DO NORTE - CE p.62
José Eduardo da Silva Braga e Poliana Emanuela da Costa

GEOGRAFIA DA SAÚDE E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE TABULEIRO DO NORTE - CEARÁ p.75
Elisgardênia Oliveira de Lima e João César Abreu de Oliveira Filho

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO p.88
Erineide Alves Mendes e Silvia Xavier Saraiva Araújo

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO JAGUARIBE - CE p.102
Francimeire de Souza e Silvia Xavier Saraiva Araújo

ASPECTOS PEDAGÓGICOS E NORMATIVOS DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PROFICIÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ACERCA DOS RITOS LABORATORIAIS EM TABULEIRO DO NORTE - CE p.113
Francisca Ceila Chaves Ferreira e Régis Lopes Nogueira

PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE SERVIDORES PARTICIPANTES DO PROJETO QUALIDADE DE VIDA DO IFCE - CAMPUS TABULEIRO DO NORTE - CE p.126
Hennela Mara de Sousa Guimarães e Poliana Freire da Rocha Souza

PATRIMÔNIO HISTÓRICO E HISTÓRIA LOCAL: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TABULEIRO DO NORTE - CE *p.140*

Irinélia Olímpio de Souza e André Aguiar Nogueira

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA E.E.F. EVALDO HOLANDA MAIA, NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO NORTE/CE *p.153*

Jeanne Mara Vidal Silva Ribeiro e João César Abreu de Oliveira Filho

POR UMA HISTÓRIA LOCAL: UM DEBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - FAFIDAM/UECE (2010-2020) *p.167*

Luciana Meire Gomes Reges e André Aguiar Nogueira

MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA CORRELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES HISTÓRICAS. *p.180*

Maria Augécira Noronha de Araújo e Robson Campanerut da Silva

A FORMAÇÃO DO LEITOR FLUENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA SÃO JUDAS TADEU/CE *p.192*

Marineide Rodrigues de Sousa e Valquíria Gomes Duarte

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CULTURA E TRADIÇÃO DO BOI PAI DO CAMPO DA FACEIRA, EM LIMOEIRO DO NORTE - CE *p.206*

Révea Nágila Castro Nunes, João César Abreu de Oliveira Filho e Arliene Stephanie Menezes Pereira

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS *p.220*

Salima Rosandra de Oliveira e Sílvia Xavier Saraiva Araújo

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “NOVAS PALAVRAS” *p.236*

Shara Raiany de Oliveira e Cristiane Cruz dos Santos

AUTORAS E AUTORES *p.248*

**A DISCIPLINA DE LIBRAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Adriana Lima Moreira
Robson Campanerut da Silva

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana Lima Moreira
Robson Campanerut da Silva

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de reflexões obtidas durante a construção do trabalho de conclusão de curso de graduação intitulado “O ensino de geografia numa perspectiva da educação inclusiva: uma experiência metodológica com estudantes Surdos na E.E.M Arsênio Ferreira Maia, em Limoeiro do Norte - CE.” Acrescentam-se ainda as discussões realizadas no contexto das disciplinas do curso de pós-graduação em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2019, período da pesquisa.

Realizei uma análise de como seria possível efetivar o processo de ensino e aprendizagem de geografia para estudantes surdos, relatando uma série de dificuldades pedagógicas que se constituem como obstáculos para a inclusão efetiva. Destaca-se a ausência de uma formação inicial e continuada, direcionada para as questões da educação inclusiva por parte dos profissionais da educação, sobretudo os professores, que têm papel fundamental nesse processo.

O desconhecimento da cultura e identidade surda e, principalmente da Libras, língua materna dos surdos em geral, por parte dos professores, compromete a comunicação e, conseqüentemente, a relação professor-aluno, transferindo-se quase todo o processo de aprendizagem ao intérprete. Desse modo, o presente artigo é um aprofundamento das questões relacionadas à educação inclusiva, no qual apresento alguns dados, interpretações e proposições acerca da temática.

Apesar de a educação inclusiva configurar uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1990¹, contexto em que diversas políticas educacionais foram formuladas para atender essas transformações, percebe-se que não há uma efetiva inclusão desses

1 Destaca-se, neste processo, a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e, mais posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e algumas leis estaduais e municipais.

estudantes. A educação se restringe ao acesso formal ao sistema regular de ensino, uma vez que os profissionais não estão qualificados para inserirem efetivamente esses alunos no processo de ensino e aprendizagem, contrariando o que estabelece a própria política educacional.

Para além do acesso ao sistema regular de ensino, foi estabelecida a exigência, pelas Diretrizes Nacionais referentes à Educação Especial na Educação Básica (2001), da aptidão comprovada para atuar com estudantes que apresentam deficiência; atuariam apenas os docentes que tiveram em sua formação, de nível médio ou superior, conteúdos ou disciplinas relacionadas à abordagem da educação especial.

Desse modo, os cursos de formação docente passaram a sofrer diversas mudanças curriculares para atender a essas novas demandas. Na educação de surdos, especificamente, enfatiza-se a grande conquista obtida por meio da Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a disciplina de Libras em todos os cursos de Licenciatura Plena. No entanto, mesmo amparada em documentos oficiais, a realidade dos cursos de formação docente se mostra permeada de desafios.

No curso de Licenciatura Plena em Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, locus de análise, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina de Libras, o componente ainda não consta como conteúdo obrigatório na matriz curricular que está em vigência. Libras aparece ainda como disciplina optativa.

Uma nova matriz curricular já foi elaborada pelo colegiado do curso em 2019, contendo Libras como obrigatória, e, desde então, aguarda-se a aprovação do conselho. Além do descumprimento da lei, a disciplina foi inserida nas matrizes curriculares sem haver debates e capacitações com os próprios professores do ensino superior, evidenciando a (des)importância dessa matéria na formação de professores.

Diante desta problemática, este artigo objetiva discutir os desafios e possibilidades da disciplina de Libras no âmbito da formação de professores de Geografia, tendo como locus de pesquisa a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM, localizada no município de Limoeiro do Norte, Ceará.

No desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados alguns procedimentos metodológicos. Primeiro, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a educação de surdos no contexto de ensino de Geografia, tendo como base as pesquisas de MOREIRA (2015), bem como o trabalho de PENA e SAMPAIO (2018) sobre a formação docente em Geografia e a Educação de Surdos.

Além do referencial teórico, a pesquisa baseou-se em documentos oficiais como a Declaração de Salamanca; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96; a Lei Nº 10.436/2002; o Decreto Nº 5.626/2005; a Matriz Curricular 2007.2 do curso de Geografia – ainda em vigência – e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016), no intuito de compreender como se fundamenta a atual proposta de educação inclusiva no país, e como isso se reflete no ensino de Geografia dentro do contexto do trabalho já citado.

Foram realizadas, ainda, entrevistas semiestruturadas com alunos do curso de geografia que fizeram a disciplina de Libras no semestre 2019.2 e com um professor do colegiado de geografia. Essas entrevistas tinham como intuito entender, a partir do olhar dos graduandos, como se desenvolve a disciplina de Libras na referida instituição, quais as dificuldades encontradas no processo, tanto dos alunos quanto do docente, bem como as possibilidades de superação de tais desafios.



Diante disso, o presente trabalho divide-se em duas partes. A primeira discute as dificuldades e possibilidades da disciplina de Libras no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, localizada em Limoeiro do Norte-CE. A segunda parte traz uma proposta metodológica, o sistema de notação de palavras, como ferramenta de mediação no processo de ensino e aprendizagem, tanto na educação superior quanto na educação básica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Disciplina de Libras no curso de Geografia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos: desafios e possibilidades

A educação de pessoas com deficiência (PcD) numa perspectiva da educação inclusiva vem se constituindo em um grande desafio para a educação brasileira, principalmente relacionado à formação docente, uma vez que as políticas de inclusão impõem novas posturas e práticas por parte dos profissionais da educação. Assim, torna-se fundamental compreender como os cursos de formação de professores têm inserido em suas matrizes curriculares as questões relativas à educação inclusiva.

Devido à ausência de uma formação voltada para as especificidades dos surdos, assim como de Libras, sua língua materna, o docente não dispõe de conhecimentos para inserir o surdo no ambiente regular de ensino e sobre quais tipos de metodologias seriam mais adequadas para o respectivo aprendizado. Além disso, não estabelece nenhuma relação com os alunos por não saber a linguagem de sinais, destinando o processo de ensino e aprendizagem apenas ao intérprete.

O professor entrevistado durante a minha pesquisa de graduação concluiu a Licenciatura Plena em Geografia na FAFIDAM, e, ao ser questionado sobre sua formação, relatou que “[...] nessa época, na FAFIDAM, não tinha nada voltado para a questão inclusiva, acho que nem se discutia isso”. (*apud* MOREIRA, 2015, p. 34). Ele acrescentou, em sua fala, o medo que teve ao se deparar com estudantes surdos na educação básica: “para mim foi um susto. A princípio, é meio que você fica estarecido, como é que você vai conviver com pessoas que não ouvem e que tem um domínio de uma linguagem que você desconhece?” (*apud* MOREIRA, 2015, p. 34). Ou seja, cinco anos se passaram desde a primeira entrevista e as problemáticas para uma educação inclusiva ainda permanecem.

Essa carência da disciplina de Libras na formação docente resulta em uma série de desafios na prática docente escolar. O professor, por não obter o mínimo de conhecimento da cultura surda e, sobretudo da língua materna, principal meio de comunicação desses estudantes, acaba não conseguindo incluir os surdos no processo de aprendizagem. Além disso, o docente necessita atender as diversas especificidades dos estudantes, acarretando uma demanda quase impossível de ser realizada.

Em consonância com essa realidade, as pesquisas sobre o papel do professor de geografia inclusivo na escola básica realizadas por Silva (2003), Fonseca (2012), Pena (2012) e Andrade (2013) mostraram que, em escolas regulares com classes onde estudam alunos surdos e ouvintes, os professores de geografia não conseguem ministrar aulas que atendam às demandas de ambos os grupos de alunos.



Já em escolas bilíngues, onde a Libras é utilizada como primeira língua (LM) e o português como segunda (L2) Arruda *et al* (2015, citados por PENA e SAMPAIO, 2018) nos dizem que as chances desses estudantes aprenderem geografia são maiores, pois as aulas são direcionadas para eles, tendo como foco a língua de sinais e os recursos visuais. Percebe-se que o foco da aprendizagem nas escolas bilíngues está diretamente relacionado à valorização da diferença linguística e cultural, tendo o professor bilíngue um papel fundamental no processo de construção de conhecimento desses alunos.

Desse modo, é preciso que os professores sejam capacitados em Libras, na formação inicial e, principalmente, na formação continuada, para que o processo de ensino e aprendizagem não seja destinado apenas ao intérprete. É necessário que o futuro discente conheça tanto a formação linguística quanto a identitária e cultural dos surdos, podendo reconhecer as limitações e criar estratégias de mitigação do problema. No entanto, na prática, os cursos de formação de professores estão permeados de desafios no que concerne à educação inclusiva e não qualificam adequadamente os docentes para atender as demandas específicas desses estudantes, conforme observamos.

No curso de Geografia da FAFIDAM, mesmo havendo a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas matrizes curriculares, esta qual ainda não consta na grade curricular em vigência. Uma matriz curricular foi elaborada em 2011, na qual a disciplina constava como obrigatória, no entanto, ela não foi posta em prática e, assim, é ofertada aos estudantes de modo optativo.

Mesmo sendo realizada de forma optativa, a disciplina começou a ser ofertada apenas no semestre 2019.2, ou seja, somente quatorze anos após a Libras ter sido reconhecida como língua oficial no Brasil, passando a ser matéria obrigatória nos cursos de licenciatura, conforme decretos citados anteriormente. No referido semestre, foram destinadas ao curso de Geografia apenas cinco vagas, sendo o restante ofertado para os outros cursos. Das cinco vagas para o curso de Geografia preenchidas, apenas um aluno concluiu a disciplina. As justificativas se deram basicamente por incompatibilidade de horários e desistências do curso.

Percebe-se que, para além das dificuldades estruturais de oferta da disciplina, falta um conhecimento claro por parte dos alunos sobre a importância da inclusão, de uma forma geral, e principalmente do conhecimento de Libras na formação docente. Tal problemática é reflexo da ausência de debates sobre a temática dentro do curso e da universidade em geral. Essa ausência de conhecimento/discussões se faz presente no âmbito do próprio colegiado de professores do curso de Geografia que, mesmo depois de 14 anos de obrigatoriedade da disciplina, não a consolidou como oferta obrigatória.

De acordo com o professor de Geografia do colegiado do curso, isso decorre também da inserção dessa disciplina de uma língua nas matrizes curriculares sem o mínimo de debate e capacitação com os próprios professores universitários (MGCS²). Essas percepções estão explícitas nas palavras de um estudante do curso de Geografia que, ao ser indagado se o referido curso possibilita ao aluno compreender a importância da disciplina de LIBRAS na formação do professor, diz:

2 Respeitamos o anonimato da pesquisa, devido à questão ética de não comprometer os interlocutores em uma visão mais crítica sobre a temática.



Não. O curso bate muito na tecla das dificuldades que os professores enfrentarão na sua formação e também quando chegar ao ambiente escolar, porém quando o assunto é Libras, o curso deixa a desejar. Para ser sincero, nem debatido é, e poucas vezes durante o curso alguém se questionou sobre a disciplina de Libras, debatendo o assunto com a gente. (LSN, discente de geografia, 2019).

Sobre o debate da necessidade de uma educação inclusiva, utilizando a LIBRAS como uma ferramenta dentro do contexto da educação de surdos, o mesmo entrevistado afirma:

Acho que é algo que tem que ser mais debatido. Eu só vim abrir os olhos para a importância de Libras quando eu estava na disciplina de estágio no Arsênio. Na minha sala tinha dois alunos com deficiência auditiva. Seremos licenciados, professores e precisamos estar preparados para lecionar para qualquer tipo de pessoa. (LSN, discente de geografia, 2019).

Somente ao ser confrontado com a realidade escolar, em contato direto com os alunos surdos, é que o licenciando percebeu o quanto a disciplina de Libras é fundamental. Nesse sentido, compete ao professor compreender as especificidades da cultura surda e, sobretudo, a língua, elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio no contexto da disciplina de Libras é que sua oferta ocorre apenas no final da graduação e em apenas um semestre, o que dificulta um aprendizado mais aprofundado. Essas dificuldades se acentuam devido ao fato de a Libras ser a segunda língua para os discentes, em sua totalidade ouvintes. Desse modo, o aprendizado não se realiza de maneira natural, como a língua materna, e, por isso, demanda, antes de qualquer coisa, tempo e prática. Sobre a aquisição de uma segunda língua, Junior e Marquez (2014, p. 102) nos acrescentam que:

[A] L2 depende de vários fatores, bem como: afetividade, esferas em que esta língua é utilizada metodologia, recursos didáticos e habilidade do docente, sempre buscando as referências na L1, cujas línguas representam a identidade linguística do sujeito.

Assim, o aprendizado de uma segunda língua deve levar em consideração a questão do tempo disponível para a aprendizagem, a prática, as ferramentas utilizadas pelo professor, a própria afetividade do aluno com a língua a ser aprendida, entre diversos outros fatores. Desse modo, aprender uma segunda língua em apenas um semestre torna-se bastante complicado e deve ser repensado nas matrizes curriculares.

Nesse viés, levando em consideração a questão do tempo e da dificuldade dos ouvintes para aprender uma segunda língua, a disciplina de Libras analisada foi desenvolvida em duas partes, como relata a discente em geografia:

A gente primeiro iniciava a aula com a parte prática, ele [professor] passava o alfabeto, passava algumas frases pra gente fazer em Libras, isso na primeira parte da aula. Na segunda parte aula a gente discutia mais a parte teórica da disciplina, que era a questão das leis, de como a Libras surgiu e a educação de surdos (CDA, discente de geografia, 2019).

Nota-se, pela fala da discente, que devido ao pouco tempo de que a disciplina dispõe, o professor só consegue ministrar aspectos básicos da língua de sinais, a exemplo do alfabeto e algumas frases. Destaca-se, no entanto, um aspecto bastante importante em relação ao enfoque que o professor



estabelece, mesmo que de forma superficial, devido ao pouco tempo, em relação aos conteúdos sobre a política educacional e o processo de construção da educação de surdos.

O processo de ensino e aprendizagem com esses alunos não deve se restringir apenas à aprendizagem da Libras, é necessário ir além e compreender o desenvolvimento da educação desses estudantes ao longo da história, assim como a cultura e identidade surda. O docente, além da língua, tem que compreender o modo como esses alunos adquirem conhecimento, metodologias que facilitem o processo de aprendizagem e o modo como apreendem e interagem com o mundo.

Ao ser questionada se apenas com os conhecimentos adquiridos na disciplina de Libras conseguiria ministrar aula para alunos surdos, a entrevistada CDA nos diz:

De maneira alguma. Não conseguiria, acho também que a gente teria que estar praticando, porque a Libras a gente tem que ficar praticando, eu já esqueci algumas coisas que já aprendi, porque não tem como você aprender tudo em um semestre. (CDA, discente de geografia, 2019).

A licencianda propõe como possibilidade:

Eu acho que poderia ser, por exemplo, agora na reformulação do PPP vai ter Cartografia I e II, eu acho que poderia ter Libras I e II, como vai ter Cartografia I e II. A Libras é uma língua que precisa de mais tempo para aprender. O professor discutiu isso nos textos, que a gente tem dificuldade de aprender porque é outra língua. (CDA, discente de geografia, 2019)

Sobre Libras ser uma L2, ou seja, uma nova aquisição de linguagem, além da língua materna, CDA continua:

A nossa língua materna é o português normal, e já pro surdo a Libras é a língua materna. É totalmente diferente pro surdo e pro ouvinte. Eu acho, por exemplo, começar Libras I no começo da graduação até o terceiro semestre, e Libras II no final da graduação, não preencheria a carência, mas eu acho que ajudaria. (CDA, discente de geografia, 2019).

A Libras deve ser pensada para além da disciplina, pois, como qualquer língua, necessita de tempo e prática para aprender. Com isso, torna-se fundamental, além da disciplina e um possível aumento de carga horária, a oferta de cursos de Libras, a exemplo das línguas estrangeiras, oficinas de produção de material didático, palestras e eventos que discutam a educação dos surdos dentro do contexto da educação superior.

Outro aspecto identificado na disciplina de Libras foi que, por não ser obrigatória para o curso de Geografia, ela é realizada com alunos de vários cursos, o que impossibilita o professor direcionar o conteúdo e metodologias para o ensino de Geografia. A oferta da disciplina de Libras exclusivamente para o curso de Geografia se torna fundamental para que o professor possa direcionar os estudos sobre a língua, a cultura surda e as metodologias ao ensino da Geografia.

A Geografia se constitui numa ciência que se utiliza de vários termos técnicos, entre os quais muitos não possuem sinal em Libras. Para mitigar essa lacuna, Meneguete e Quinteiro (1998) elaboraram um manual de ciências e geografia com conceitos de ambas as ciências em Libras. Esse manual, de fácil



acesso na internet, se constitui numa ótima ferramenta, que pode ser utilizada pelo professor na disciplina de Libras voltada para a geografia.

Os licenciandos necessitam tomar conhecimentos dos diferentes modos de aprender dos surdos, e, com isso, precisam conhecer e produzir metodologias no contexto da disciplina durante a graduação. Essas ferramentas devem ser baseadas numa pedagogia visual que enfatize as potencialidades desses alunos, como a visão, a exemplo do Sistema de notação em palavras, que veremos a seguir.

2.2 Sistema de notação em palavras e imagens no ensino de Geografia

Conforme explicitado no tópico anterior, a educação surda é notadamente uma cultura visual, caracterizada através de imagens, fotos, vídeos com legenda, representações gráficas, mapas, entre tantos outros recursos. No processo de ensino e aprendizagem de geografia se torna primordial uma mediação que facilite a interpretação dos conceitos-chave (espaço, território, região, lugar e paisagem) estruturadores da disciplina, uma vez que exigem muita leitura e carregam em seu bojo tamanha complexidade de interpretação.

Entre as diversas metodologias que podem ser produzidas no âmbito da disciplina de geografia, destaco o sistema de notação de palavras que, segundo Felipe e Monteiro (2007, p. 24) “tem essa denominação, pois as palavras da língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais”. Destaca-se, porém, que esse sistema não é uma tradução da Libras, mas apenas uma representação que se aproxima da Libras sinalizada.

Essa metodologia vem sendo bastante utilizada, pois facilita a compreensão de leitura dos surdos, já que a escrita se aproxima da representação do sinal. A Libras, conforme o sistema de notação de palavras, é representada por um conjunto de convenções que, para uma melhor visualização, será representado no Quadro 1 (FELIPE e MONTEIRO, 2007).

Quadro 1 - Sistema de notação em palavras

CONTEXTO	REPRESENTAÇÃO	EXEMPLIFICAÇÃO
Os sinais da LIBRAS	Serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.	CASA, ESTUDAR, CRIANÇA
Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa.	Será representado pelas palavras correspondentes, separadas por hífen.	GOSTAR-NÃO “Não gostar”
Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais.	Será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.	CAVALO^LISTRA “Zebra”
A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidade de outras palavras que não possuem um sinal.	Está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen.	J-O-S-Ê;
O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua.	Está sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico.	N-A-D-A “Nada
Na Libras não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural).	O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão.	“amiga(s) ou amigo(s)”, FRI@”fria(s)oufrio(s)”, MUIT@”muita(s) ou muito(s)”,

CONTEXTO	REPRESENTAÇÃO	EXEMPLIFICAÇÃO
<p>Os traços não-manuais: as expressões facial e corporal, que são feitas simultaneamente com um sinal.</p>	<p>Estão representadas acima do sinal ao qual está acrescentando alguma ideia, que pode ser em relação ao;</p> <p>a - tipo de frase: interrogativa ou ... i ... , negativo ou ...neg. Para simplificação, serão utilizados também, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais- auditivas, ou seja: !, ? e ?!</p> <p>b-advérbio de modo ou um intensificador: muito; rapidamente; exp.f^oespantado.”</p>	<p>a - NOME interrogativa, ADMIRAR exclamativo</p> <p>b - LONGE muito, ANDAR rapidamente, CASAD@ espantado;</p>
<p>Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal, veículo), através de classificadores.</p>	<p>Estão sendo representados como tipo de classificador em subscrito.</p>	<p>Pessoa MOVER, veículo MOVER, animal MOVER;</p>
<p>Os verbos que possuem concordância de lugar ou número- pessoal, através do movimento direcionado.</p>	<p>Estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:</p> <p>a - a variável para o lugar: i =ponto próximo à 1a pessoa, j =ponto próximo à 2a pessoa, K ek²=pontos próximos à 3ª pessoas, e=esquerda, d=direita;</p> <p>b - as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular; 1d, 2d, 3d = 1a, 2ª e 3ª pessoas do dual;1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural.</p>	<p>1sDAR2s “eu dou para você”, 2sPERGUNTAR3p” você pergunta para eles/ elas”, kdANDARK^e”andar da direita(d) para a esquerda(e)”;</p>
<p>Às vezes há uma marca de plural pela repetição ou alongamento do sinal.</p>	<p>Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido.</p>	<p>PRÉDIO PRÉDIO+“prédios</p>
<p>Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente.</p>	<p>Serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).</p>	<p>muitas-pessoas ANDAR(md) muitas-pessoas ANDAR(me)</p>

Fonte: Adaptação de Moreira (2015) do sistema elaborado por Felipe e Monteiro (2007).



Nota-se que, mesmo se utilizando dos lexicais da língua portuguesa, o sistema de notação de palavras possui muitas especificidades, como por exemplo: não usar conectivos; os verbos são utilizados no infinitivo; não há desinência de gênero e nem de número, assim como os nomes das pessoas são representados letra por letra do alfabeto manual.

Essa metodologia foi aplicada em conjunto com a intérprete, numa escola de educação básica, em Limoeiro do Norte - CE, especificamente em uma turma de geografia, durante o período de um ano. Destaca-se o papel fundamental da intérprete, tanto na construção como na aplicação dessa ferramenta.

A metodologia consistia em adaptar os capítulos do livro didático de Geografia para o sistema de notação de palavras, associadas com imagens, representações gráficas, mapas, vídeos com legendas, desenhos e tirinhas referentes à temática proposta no livro. Essas imagens eram extraídas da internet. Toda semana os estudantes surdos recebiam esse material para acompanhar as aulas e servir como estudo para as avaliações. Veremos uma amostra do capítulo adaptado para o sistema de notação em palavras associada com imagens referentes à temática.

Apesar de todos os desafios que permearam a pesquisa, essa experiência metodológica obteve bons resultados como facilitador do processo de aprendizagem. Questionado sobre o que achou da metodologia, o aluno surdo TRC, por exemplo, nos relatou que “achava bem fácil, os dois juntos [o sistema de transcrição e as imagens] facilitavam a aprendizagem”. WOL, por sua vez, acrescenta que “bem mais fácil porque conseguia entender a leitura e isso facilitava o entendimento [...] além das imagens que facilitam a nossa compreensão, as palavras facilitaram”. (Estudante surdo, 2015, p. 54).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a disciplina de Libras está permeada de desafios no contexto do curso de Geografia da FAFIDAM, mas há também um leque de possibilidades que podem ser implantadas, sobretudo quando a disciplina compuser a grade curricular obrigatória. Em 2019, uma nova matriz curricular, em que a disciplina consta como obrigatória, foi aprovada pelo Colegiado do curso, que espera agora a aprovação do Conselho de Educação.

Destaca-se, no entanto, que mesmo com a obrigatoriedade da disciplina, faz-se necessário pensar para além do componente curricular. A Libras é uma língua e, como tal, demanda um tempo mais longo do que um semestre para prática e aprendizado, assim, a disciplina é o primeiro passo desse processo.

Além disso, a cultura, a identidade surda e a Libras, assim como a produção e utilização de metodologias que atendam às necessidades específicas desses alunos, devem ser o cerne da disciplina. O sistema de notação de palavras, associado a imagens, constitui-se num importante recurso metodológico na educação dos surdos, não só no âmbito da geografia, mas pode ser adequado a quase todas as disciplinas.

O curso de Geografia, assim como a Universidade em geral, deve promover espaços para a realização de oficinas temáticas, produção de metodologias de ensino, palestras, eventos, cursos de extensão de curta e longa duração, a exemplo dos de línguas estrangeiras, ofertados por algumas

instituições, ou seja, espaços em que se discuta não somente a língua, mas a cultura e a identidade surda, assim como as particularidades de outras deficiências.

Na FAFIDAM as oficinas de Libras constituem hoje uma realidade, tendo sido realizadas desde o semestre 2019.2, pelo professor da disciplina. Mas é preciso não só manter, mas, principalmente, ampliar esses espaços de produção do conhecimento, visando qualificar os docentes para efetivamente incluir os surdos e demais deficientes num processo educacional de qualidade e não apenas a sua inserção física nas escolas.

Destaca-se ainda a importância da formação continuada, que deve ser atualizada constantemente, por meio de especializações e outras capacitações. Esses ambientes de aprendizagem podem ser encontrados tanto na forma presencial como a distância, de forma on-line, e se constituem ótimas possibilidades de aprendizagem, sobretudo atualmente, que estamos vivendo um período de exceção, causado pela pandemia do coronavírus.

Recentemente foi aprovado o Decreto Nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial. Esta política visa flexibilizar a educação das pessoas com deficiência em escolas regulares ou escolas especiais, ficando a cargo das famílias decidirem. Várias organizações que trabalham com inclusão veem nesse documento um risco, uma vez que pode estimular a matrícula desses estudantes em escolas especiais. Esses conflitos deverão ser aprofundados em pesquisas e análises posteriores que tematizem os desafios da inclusão como questão central na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1988. Disponível em http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020, p. 122
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25jul.2020.
- BRASIL. **Lei 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art. Acesso em: 15 jul.2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial –MEC/SEESP**, 2001, 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- DECLARAÇÃO de Salamanca, e enquadramento da Ação, **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, Editada pela UNESCO, 1994, p.08-09. Disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=7fr0EPRPiY4%3D&tabid=304&mid=1656>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- FELIPE, Tania. A; MONTEIRO, Mirna. Salerno. **LIBRAS em contexto**. Curso básico: Livro do professor. Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 6ªEdição 448 p.
- JUNIOR, Fábio Vieira de Souza; MARQUES, Rodrigo Rosso. **Aquisição de Libras por não surdos como l2 no ensino superior**. Revista Diálogos série especial monografias, Ano II, V.II, 2014.
- MOREIRA, Adriana Lima. **O Ensino de Geografia numa perspectiva da Educação Inclusiva: uma experiência metodológica com estudantes Surdos na E.E.M Arsênio Ferreira Maia em Limoeiro do Norte/CE**. 2015. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015. CD-ROM.
- MENEGUETE, Dulcelia; QUINTERO, Josira M. Weber. **Manual de Ciência e Geografia**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Professores bilíngues de geografia: formação, prática e olhares nas escolas de surdos**. IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de geografia, Caldas Novas/GO,2018.

SANTOS, Antonio Marcos Pinheiro. **Mapeamento das crianças com deficiências nas escolas públicas municipais de Tabuleiro do Norte/Ceará**. 2020. 37p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2020.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA**

**Antônia Camila da Silva
Valquíria Gomes Duarte**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Antônia Camila da Silva
Valquíria Gomes Duarte

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Dito isso, indubitável é o fato de que tal etapa se mostra crucial para o desenvolvimento pleno da criança e, portanto, merece um olhar aguçado do educador.

Vivenciar essa realidade, causou-nos inquietações que culminaram na pergunta norteadora deste trabalho investigativo: de que maneira as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de educação infantil, no município de Russas/CE, contribuem para o desenvolvimento integral da criança?

Para respondermos a essa questão, foi definido como objetivo dessa pesquisa verificar se as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na educação infantil contribuem para o desenvolvimento integral da criança. De modo específico, almejou-se: (a) analisar a prática pedagógica das professoras que atuam na educação infantil; b) descrever o percurso histórico da educação infantil; c) identificar as práticas pedagógicas no âmbito das teorias acadêmico-científicas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizou-se na Escola Princesas¹, situada na zona rural do município de Russas-CE, a qual possui educação infantil. Os sujeitos que colaboraram com a pesquisa foram as professoras titulares que atuavam na Educação Infantil, matutino, sendo este o único turno em que há educação infantil na

1 A pesquisadora optou por não identificar a escola escolhida para a pesquisa, dando-lhe nome fictício. A escolha do nome fictício se dá pelo projeto de leitura desenvolvido pela escola juntamente com as professoras da educação infantil, que tinha como temática os contos infantis.

referida instituição. Ao todo, foram quatro professoras titulares. Contudo, é válido ressaltar que uma delas se recusou a realizar a entrevista, restando três depoentes.

É importante especificar que, do quantitativo apresentado, uma delas era professora da creche, atendendo crianças de zero a três anos, enquanto duas delas eram da pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos. A escolha por estes sujeitos justifica-se pela atuação na educação infantil, da qual sempre faziam relatos acerca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem oferecido às crianças que frequentavam a creche e a pré-escola. Assim, buscou-se conhecer como as professoras desenvolviam sua prática pedagógica com as crianças.

A pesquisa apóia-se na abordagem qualitativa como metodologia. Deste modo, essa abordagem é a que melhor atende à proposta do trabalho, cujos instrumentos de pesquisa utilizados foram a entrevista semiestruturada e a observação.

Na entrevista semiestruturada foram destacados alguns pontos para que fossem aprofundados pelo pesquisador, de modo a atingir os objetivos elencados, contrapondo com perguntas mais pessoais, para que o entrevistado pudesse sentir-se mais à vontade para responder as perguntas. É salutar mencionar que a entrevista foi gravada com a autorização do entrevistado.

A observação se deu de maneira não-participativa pela pesquisadora, entre os dias 21 de outubro e 8 de novembro de 2019. Nesses dias, as professoras titulares foram acompanhadas pela pesquisadora, no intuito de coletar mais dados que concretizassem o que foi descrito na entrevista. Assim, foi feito um relatório descritivo do acompanhado em sala, a fim de não esquecer nenhum detalhe da observação.

Realizou-se, também, uma revisão bibliográfica, devido à necessidade de fundamentação das revelações aqui recorrentes, em estudos já publicados sobre o objeto desta proposta (GIL, 1999). Como o intuito foi dar respaldo teórico às discussões apresentadas, o referido trabalho sustenta a construção dos achados em aportes teóricos que discutem a temática. Dentre tantos, destacam-se: Kramer (2006, 1988), Veiga (2008), Kuhlmann Júnior (1998).

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória da educação infantil sempre esteve atrelada ao conceito de criança, o qual foi construído com o passar dos anos. Na Idade Medieval, a criança era vista como um adulto em miniatura, com isso, não necessitava da ajuda constante da sua mãe ou ama, participando, deste modo, de situações exclusivamente adultas. Sendo assim, o sentimento de infância inexistia, tampouco se consideravam as particularidades da criança.

Até o século XVII, a criança só era considerada um indivíduo para a comunidade social quando conseguia fazer coisas similares às realizadas pelos adultos com os quais convivia. Essa visão foi concebida devido às condições precárias de saúde e higiene que havia naquela época e, conseqüentemente, faziam com que a mortalidade infantil fosse muito grande, e muitas crianças não sobreviviam até a primeira infância.

Com a Revolução Industrial e o crescimento das cidades, a demanda de mão-de-obra para as indústrias aumentou, logo, as mulheres ingressaram no trabalho. Elas, que eram incumbidas apenas dos

afazeres domésticos e do cuidado com os filhos, começaram a trabalhar nas indústrias. Com a saída das mulheres de casa para ir às indústrias, as crianças não tinham com quem ficar, então surgiram lugares formais de serviço de atendimento às crianças, organizadas por mulheres da própria comunidade.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas (RIZZO, 2003, p. 31).

Percebe-se que esses locais apresentavam precárias condições e serviam apenas para a guarda das crianças, sem nenhum caráter pedagógico, ou seja, o enfoque era guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos dados às crianças.

Em 1769, surgiu uma das primeiras instituições de educação infantil, mais precisamente na França, e que foi criada pelo pastor Oberlin. Era conhecida por Casa de Tricotar ou Casados Principiantes, atendia crianças de dois a seis anos, e tinha como objetivo formar bons hábitos religiosos, bem como o pronunciamento das sílabas e das primeiras letras.

Diferente do que aconteceu na Europa, no Brasil, até o século XIX, quase não existiam instituições destinadas à educação da criança. As primeiras iniciativas para a criação dos jardins de infância, no país, foram no setor privado.

[...] o setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins-de-infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim-de-infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, (...), atendia aos filhos da burguesia paulistana (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 82).

As instituições pré-escolares de iniciativa privada encontravam-se preocupadas com o desenvolvimento escolar das crianças pequenas. A aristocracia procurava diferenciá-las dos asilos e creches da classe pobre, a partir de proposta pedagógica.

De acordo com Kramer (1988, citado por ANDRADE, 2010, p. 133), do século XIX até as primeiras décadas do século XX, as políticas públicas para a infância brasileira foram marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário (alimentar e assistencial), predominando uma concepção psicológica e patológica de criança.

No Brasil, as primeiras experiências de ações e programas destinados às crianças foram voltadas àquelas mais desamparadas. Para o atendimento dessas crianças, existia, até 1874, a Casa dos Expostos ou Roda. Essas primeiras iniciativas resultaram de ações higienistas, que objetivavam o combate à mortalidade infantil.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, o Estado passou a ser mais atuante na questão da infância, agindo, a princípio, como agente fiscalizador e regulador dos serviços prestados pelas entidades filantrópicas e assistencialistas. Tal atitude desencadeou a elaboração de iniciativas destinadas à proteção da infância, buscando a diminuição do alto índice

de mortalidade infantil, assegurando o cuidado das crianças pobres, e, para isso, criaram-se creches, asilos e internatos.

As primeiras creches, em algumas cidades do Brasil, substituíram a Casa dos Expostos. Na segunda metade do século XIX, as instituições de educação infantil começaram a difundir-se internacionalmente, com os novos ideais educacionais resultantes das teorias de Friedrich Froebel, chegando até o Brasil. Assim, são criados os primeiros jardins de infância privados.

Em 1961, durante o governo de João Goulart, após longos anos de debate, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), que trouxe consigo grandes mudanças para a educação infantil, propondo a inclusão dos jardins de infância no sistema de ensino. Em seu art. 23, afirma que a “educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância”.

Vale ressaltar que, mesmo com a aprovação de uma lei que propunha a inclusão dos jardins de infância no período dos governos militares, a educação infantil continuou com seu caráter assistencialista, como dito anteriormente, suprimindo somente as carências físicas e biológicas das crianças.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira², a educação institucionalizada é assegurada desde o nascimento, sendo direito de todos e dever do Estado e da família.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96)³ estabelece para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, sendo esse último, prioridade. Essa é a primeira vez que a expressão “educação infantil” foi mencionada na LDB, definindo-a como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade, em seus “aspectos físico, intelectual, psicológico e social” (BRASIL, 1996, p.12).

Com a criação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), ampliou-se a concepção de criança, educação, formação profissional e objetivos dessa etapa, trazendo especificidades para atuação destes profissionais.

Em 2006, o Ministério da Educação apresentou o documento Política Nacional de Educação Infantil, contendo diretrizes, metas, objetivos e estratégias para educação infantil. Vale destacar que a educação infantil, pela primeira vez, recebia financiamento da educação básica com um repasse destinado a ela através da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Haja vista a trajetória das políticas públicas para a infância no Brasil, percebe-se um processo de reconhecimento de uma nova identidade das creches enquanto instituições de educação infantil,

2 Houve uma Emenda Constitucional, de nº 53 de 16 de dezembro de 2006, que alterou a gratuidade da educação infantil para as crianças de 5 (cinco) anos.

3 Lei alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em que modifica o artigo 29, em que a educação infantil deve ser ofertada de forma integral para as crianças até 5 (cinco) anos de idade.



havendo a admissão das creches como direito das crianças e das famílias e dever do Estado. Todavia, muitos são, ainda, os desafios encontrados na oferta de uma educação de qualidade, especialmente, no tocante à educação infantil.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um espaço de aprendizagem, de estímulo para a construção de novos conhecimentos de forma sistemática e planejada, objetivando o desenvolvimento da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) definem que as instituições de educação infantil devem promover, em suas práticas de cuidar e educar, a junção entre os aspectos físico, psicológico, intelectual e social da criança, possibilitando, assim, seu desenvolvimento integral. Com isso, o professor tem uma função notável: criar condições para que a criança aprenda e se desenvolva em situações direcionadas ou em brincadeiras.

Veiga (2008, p. 16) afirma que prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica trata-se de uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”.

Dada a complexidade dessa prática, esta necessita além de tempo, que o professor seja diligente e disposto a aprender diariamente, mesmo com as adversidades encontradas no sistema de ensino. Assim, o que se observa é o caráter real e objetivo da prática na qual atua, tendo como fim a transformação real e objetiva, atendendo determinada atividade humana.

Visto que a prática pedagógica é uma atividade teórico-prática, cabe ao professor assumir uma atitude reflexiva sobre sua prática. Dessa forma, desenvolverá um trabalho consciente, que busque criar condições de estimular uma capacidade crítica nos alunos através de atividades teóricas e práticas.

Kramer (2006) também apresenta considerações significativas sobre a prática pedagógica, apontando três classificações: a romântica, a cognitiva e a crítica, em que cada modelo apresenta valores e visão de mundo.

Na prática pedagógica romântica, o aluno é visto como o centro do trabalho pedagógico e o professor é aquele que apenas cuida. Essa prática surgiu no século XVIII, quando a escola tradicional passou a ser rejeitada e veio o advento da Escola Nova, movimento que influenciou de forma significativa a educação infantil, valorizando os interesses e as necessidades das crianças, dando ênfase ao lúdico nas atividades infantis.

Assim, tanto na prática pedagógica romântica como no movimento escolanovista, as crianças são vistas como pequenas sementes que brotam e o professor é quem educa, cuida e observa tudo que está em volta da criança, para que cresça forte e possa descobrir a si própria.

A prática pedagógica cognitiva, também chamada de construtivista, tem como foco do trabalho pedagógico a criança e as relações que ela estabelece com os objetos no meio em que está inserida. Os principais fundamentos pautam-se nas ideias de Piaget (1896 – 1980), surgidas no Brasil em 1970, sendo fortificadas com Emília Ferreiro e Ana Teberosky.



Diferente da prática pedagógica romântica, na cognitiva a criança é quem constrói seu conhecimento e o professor é o mediador entre o conhecimento e o indivíduo que aprende. Para tanto, devem ser realizadas atividades desafiadoras, com o intuito de promover a construção do conhecimento, favorecendo a formação de indivíduos criativos, críticos e autônomos. Contudo, essa prática pedagógica privilegia o aspecto cognitivo, em detrimento do social, afetivo e linguístico.

Nessa concepção, o homem é concebido como um ser criativo, sujeito de sua própria ação, enquanto a criança é um ser passivo de erro, expressão da inteligência, o que significa que ela pensa, reconstruindo-se.

Na prática pedagógica crítica, professor, aluno, sociedade e objeto estão interligados, apoiando-se em três correntes: nas ideias de Freinet (1896-1966), na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e na proposta dialógica de Paulo Freire.

Neste modelo, tanto a criança quanto o adulto têm vez e voz. O professor tem ênfase no processo de educação, devendo esse incentivar à criança novas significações ao que é ensinado na escola, relacionando esse conhecimento a conceitos externos à escola, assim, a educação acontece no aprender fazendo. O professor tem como objetivo principal favorecer a formação de pessoas empenhadas e aptas para contribuir na criação do contexto social, isto é, uma educação para a cidadania. Dessa forma, tem-se um professor reflexivo, buscando constante melhoramento, para, assim, favorecer seus alunos na conquista de conhecimentos que os possibilitem serem autônomos e críticos.

Dessa maneira, o professor deve fornecer elementos que contribuam para a formação do sujeito, fazendo com que o aluno consiga resolver e lidar com os problemas do dia a dia e não para que seja somente inteligente. Assim, o professor assume uma postura crítica diante de sua prática, tendo consciência das necessidades de seus educandos, apropriando-se de recursos teóricos em sua prática pedagógica.

A prática pedagógica crítica, diferente das demais, concebe o indivíduo-criança como sujeito criativo e autônomo, considerando-o em seus múltiplos aspectos (físico, intelectual, emocional etc.), favorecendo, com isso, o desenvolvimento integral.

Tendo como referência o objeto de estudo desta pesquisa, apontamos a Prática Pedagógica Crítica como a que mais favorece para o desenvolvimento integral da criança, vendo-a como ser interativo, sujeito no processo de desenvolvimento. Tal afirmação ratifica-se quando invocamos o conceito contemporâneo de criança como sujeito sócio histórico e construtor de sua própria história (RCNEI, 1998). Neste cenário conceitual, a adoção de práticas que inibem a criatividade da criança ou a limitam em aspectos apenas cognitivos, mostram-se, no mínimo, incoerentes.

Dito isso, é importante respeitar a criança, entendendo-a como sujeito ativo no processo de aprendizagem, vislumbrando-a enquanto sujeito histórico e de direitos. Para que haja esse desenvolvimento integral da criança, o professor precisa adequar seu planejamento, buscando metodologias dinâmicas que contemplem a criança em seu desenvolvimento. Deste modo, o professor deve oportunizar situações em que a criança brinque, interaja, fantasie, aprenda, como prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ao descrever assim a criança:



Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Uma das prioridades, nas práticas adotadas pelo professor, deve ser a interação entre as crianças e seus pares, a qual contribui para o seu desenvolvimento e traz condições de aprendizagem que podem ocorrer nas brincadeiras e nas situações pedagógicas intencionais organizadas e selecionadas pelo professor.

2.4 Análise e discussões dos dados

No cenário educacional brasileiro, a prática pedagógica do professor ainda é uma temática desafiadora para os que se preocupam com a educação, principalmente para os professores da educação infantil, visto que suas práticas evidenciam a forma como os sujeitos compreendem sua realidade, o que compreendem por criança. Assim, essa prática não se revela neutra, pois vincula-se à subjetividade docente, atrelando-se às experiências e teorias que sustentam suas concepções.

Comumente, compreendemos a prática pedagógica como ações, atividades e comportamentos adotados pelos docentes em sala de aula. A prática pedagógica não pode ser construída do vazio ou embasada no senso comum; esta deve estar firmada em pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho, direcionando e definindo estratégias metodológicas.

Diante do que foi discutido até o presente momento, iremos refletir sobre o posicionamento das professoras quanto ao conceito de infância/criança e a relação da prática em sala de aula. No tocante às respostas das professoras diante do questionamento “o que você considera como uma boa prática pedagógica na educação infantil?”, obtivemos as seguintes informações:

Uma boa prática ao meu ver, é quando você consegue transmitir para a criança o conhecimento e você consegue ver que ela aprendeu. Isso você vê que foi uma boa aula, e você sente: “oh, que bom que ela aprendeu”. (PROFESSORA BRANCA DE NEVE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Uma boa prática tem que estar aliada juntamente com a teoria, para que assim a gente possa fazer a práxis, ou seja, a teoria e a prática. Então a prática tem que ter esse elo, essa ligação para que realmente seja efetivada uma boa prática em sala de aula. (PROFESSORA CINDERELA. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Em consonância com as respostas, explicitamos o que disseram as professoras. Para a professora Branca de Neve, uma boa prática acontece quando é percebido que a criança aprendeu determinado assunto que foi repassado pela professora. Já para a professora Cinderela, uma boa prática deve unir teoria e prática, para que assim a metodologia seja efetivada em sala.

Identificamos, nas colocações das professoras, que uma boa prática requer um retorno por parte da criança, algo de concreto para que seja observado se as crianças aprenderam. Percebemos, portanto, nas falas das duas primeiras, que o efetivo aprendizado é fruto da adoção de uma boa “práxis”. Dessa forma, como aponta Veiga (2008), a prática pedagógica pressupõe a relação teoria-prática, uma vez

que tem como fim a transformação real e objetiva, atendendo determinada atividade humana, ou seja, educandos conseguem organizar as informações, transformando-as em conhecimento.

Para a professora Jasmine, uma boa prática pedagógica está ligada ao lúdico nas atividades infantis. Dito isso, identifica-se, em sua fala, resquícios da Prática Pedagógica Romântica, por considerar as brincadeiras como atividades lúdicas, como bem podemos ver abaixo

É a questão da dinâmica, da brincadeira, através de música. (PROFESSORA JASMINE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Aprender por meio da brincadeira, na educação infantil, consiste em naturalizar o processo de ensino e aprendizagem em prol de construir conhecimento. Durante muito tempo, a brincadeira foi vista apenas como uma atividade espontânea da criança. Com o passar dos anos e através de documentos oficiais, o brincar se tornou um dos direitos infantis.

Nesse cenário, é crucial o entendimento de que a ideia de práticas pedagógicas vai de encontro aos conceitos de criança e infância (VEIGA, 2008). Ao considerarmos a criança como um sujeito acrítico, passivo, declinamos, enquanto docentes, para uma abordagem tradicionalista de ensino, prevalecendo o ensino/professor em detrimento da aprendizagem/aluno. Assim, ao vermos a criança como ser ativo, apoiamo-nos em abordagens que visem o dialogismo entre o professor e o aluno.

Considerando que os conceitos de criança e infância são guias primazes para a adoção de práticas pedagógicas modernas, as professoras foram questionadas quanto ao conceito de criança. Nas representações explicitadas na fala das professoras, vemos concepções distintas, partindo de uma visão romântica da criança, vendo-a enquanto sujeito passivo, indo ao encontro da criança como ser ativo, com direitos e deveres, assim como é compreendida nos documentos oficiais.

A criança atual, é uma criança histórica, é uma criança sujeito. Por que ela é histórica? Porque a gente tem que respeitar que a criança, quando ela chega à escola, ela vem com a historicidade da família, ela vem com a cultura, ela vem com laços já firmados de afetividade, ela vem com a historicidade e a gente vem para ampliar. Ela se torna sujeito por quê? Porque hoje, a criança moderna, ela consegue ter um papel tanto na família, quanto na sociedade, quanto na educação. Então a criança hoje ela é um ser de direitos, ela é um ser atuante na sociedade atual. (PROFESSORA CINDERELA. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE).

A criança é um ser ativo que está sempre atento a aprender, a se desenvolver no dia-a-dia. (PROFESSORA JASMINE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE).

A professora Cinderela considera a criança como um sujeito histórico, um ser de direitos. Já para a professora Jasmine, a criança é ser ativo, que está em constante desenvolvimento e, para a professora Branca de Neve, a criança é um ser que depende de cuidados e do adulto, sendo frágil e inocente, como se observa em sua fala:

É um ser pequeno, dependente do adulto, que necessita de cuidados especiais: de atenção, de cuidado, por ser dependente e não ter noção do que é as coisas. (PROFESSORA BRANCA DE NEVE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE).

Notamos um olhar diferenciado para as crianças na fala das professoras Cinderela e Jasmine, um conceito mais atual da criança como ser ativo, histórico e social, vendo-a dentro da visão cognitiva, em que esta é um ser que pensa e constrói seu conhecimento. Percebemos, na fala da professora Branca de Neve, uma visão romântica da criança, vendo-a como se realmente fossem seres frágeis e inocentes que necessitam apenas de cuidados, sendo dependente do adulto. A partir desta pesquisa, identificamos vastas acepções acerca do sujeito “criança”, desde um ser relativamente “inocente” até um indivíduo ativo e interativo.

A prática pedagógica na educação infantil atualmente não pode centralizar a ação na figura do professor, pois a criança do século XXI tem o perfil ativo, participativo em sala, questionador. Assim, práticas alicerçadas em atividades de uso de lápis e papel podem gerar desinteresse nas crianças. Que tipo de prática contribui para o desenvolvimento da criança? Obtivemos as seguintes respostas das professoras Branca de Neve e Jasmine:

O lúdico, porque iria unir o prazer da criança em brincar com o aprender. E seria mais prático para ela, já que ela gosta de brincar, então vamos usar o lúdico, a brincadeira, para facilitar a criança a aprender para desenvolver a aprendizagem. Não é nem para facilitar a aprendizagem, é para desenvolver. Se ela gosta de brincar, vamos unir as duas coisas. (PROFESSORA BRANCA DE NEVE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Onde a criança interage um com as outras, através das brincadeiras, da interação, do diálogo, muita conversa. Porque tem crianças que a gente, pra chamar a atenção, a gente tem mais facilidade, e tem crianças que a gente não tem facilidade, né? Ele não tem facilidade, e através da brincadeira, da música, a gente consegue. (PROFESSORA JASMINE. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Para as professoras Branca de Neve e Jasmine, a prática que mais contribui para o desenvolvimento da criança é a brincadeira, o lúdico. A escola não pode ficar displicente para o uso do lúdico, uma vez que contribui no desenvolvimento da criança. Ao brincar, a criança passa a agir nesse meio, interagindo e elaborando conhecimentos.

Eis a opinião da professora Cinderela:

Essa questão da prática, eu acredito que vá muito da questão da vertente que o professor acredita. Então, na minha concepção, eu acredito que prática sociointeracionista, ela vai surtir mais efeito, porque enxerga a criança como um agente, como um ser em potencial, ou seja, se ela é um potencial, ela tem as potencialidades e precisa de uma certa mediação para desenvolvê-las. (PROFESSORA CINDERELA. Entrevista: 19/12/2019 Russas - CE)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010, p. 25), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Diante das colocações das entrevistadas, apreendemos que ambas acreditam na interação como ferramenta indispensável para o desenvolvimento das crianças: a ludicidade, por exemplo, envolve o dinamismo, o jogo, as brincadeiras como instrumentos interacionais, e a interação com as outras crianças enseja a teoria sociointeracionista.

As práticas pedagógicas observadas pela pesquisadora, entre os dias 21 de outubro e 8 de novembro de 2019, revelaram que as professoras Cinderela e Jasmine vivenciam em sala uma prática que paira pelas três Práticas Pedagógicas abordadas por Kramer. Contudo, percebe-se uma predominância da Prática Pedagógica Cognitiva, voltada para o cognitivo, havendo, ainda, uma valorização da aquisição do conhecimento, para o reconhecimento de letras, escrita das palavras, quantidade de letras e sílabas.

Observamos que a professora Jasmine explorava com as crianças a produção de textos, que são propostos para que elas façam sozinhas, prática que já é uma preparação indireta para o ensino fundamental, bem como a escrita da própria agenda, com a professora sempre perguntando como se escreve cada sílaba das palavras.

A professora Cinderela pauta toda sua rotina na exploração das letras e números. E isso acontece desde a chamadinha, com a exploração das letras do alfabeto, fazendo relação das palavras que começam com aquela letra, sempre pedindo para que as crianças repitam a letra chamada. Em seguida, realizou-se exploração e ampliação das experiências, e a professora Cinderela escreveu algumas palavras em papel madeira, sempre pedindo que as crianças dissessem como se escreve cada sílaba das palavras. Logo após, escolheu-se uma palavra e a professora a explorou de forma mais intensificada, como letra inicial e final, quantidade de letras e sílabas. Na prática de ambas as professoras não foram propostos momentos que tivessem como foco o movimento, o interesse por histórias.

Já com a professora Branca de Neve, podemos perceber uma atenção aos interesses da criança, realizando vários momentos em sua rotina, nos quais são estimuladas outras áreas de desenvolvimento, como movimento, coordenação motora, oralidade, interesse por histórias. Contudo, adota-se uma Prática Pedagógica Romântica, ao considerar a criança como ser frágil que necessita de cuidados.

Quadro 1 - Faixa etária e tempo de atuação das professoras

PROFESSORA	FAIXA ETÁRIA	TEMPO DE ATUAÇÃO
Branca de neve	28	2 anos e 6 meses
Cinderela	32	6 anos
Jasmine	47	28 anos

Fonte: Silvia e Duarte (2020)

Percebemos, pelos dados do Quadro 1, que a idade e tempo de atuação das professoras não interferem diretamente na maneira como atuam em sala, tampouco no conceito que apresentam sobre criança. Observamos, ainda, que professores com experiências distintas, como o caso da Cinderela e da Jasmine que têm, respectivamente, 6 e 28 anos de atuação, revelam uma prática voltada para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Enquanto Branca de Neve, com 2 anos e 6 meses de atuação, e Jasmine, com 28 anos, apresentaram concepções distintas sobre criança, Branca de Neve concebe a criança como dependente de adultos e a professora Jasmine define criança como ser ativo e em desenvolvimento.

Dito isso, conclui-se que as variáveis “faixa etária” e “tempo de atuação” não são elementos determinantes no tocante à adoção de práticas pedagógicas críticas ou acríicas e vice-versa, pois a professora com faixa etária mais jovem foi a que mais demonstrou conhecimentos simplistas sobre a temática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Essa colocação nos fez refletir acerca da atuação do professor de educação infantil, questionando: Que ações permeiam sua prática pedagógica? Assim, o foco principal desse estudo pairou em torno de uma questão: de que maneira as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras de educação infantil, no município de Russas-CE, contribuem para o desenvolvimento integral da criança?

Partindo dessa problemática, definiu-se o objetivo geral: verificar se as práticas das professoras da educação infantil, no município de Russas-CE, contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Para alcançá-lo, foram elaborados três objetivos específicos, descritos a seguir.

O primeiro objetivo específico, “Analisar a prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil”, foi trabalhado a partir das questões da entrevista semiestruturada e pela observação. Com isso, as informações obtidas viabilizaram a escrita do capítulo intitulado “Metodologias e práticas sob a ótica dos docentes”.

O segundo objetivo específico foi “descrever o percurso histórico da educação infantil no Brasil” em que destacamos, no referencial teórico, o processo histórico do conceito de criança e infância e algumas políticas públicas educativas que vieram a constituir e a organizar a educação infantil atual.

A nossa intenção com o terceiro objetivo específico foi “identificar as práticas pedagógicas no âmbito das teorias acadêmico-científicas”, e o fizemos mediante informações advindas de teóricos como Sônia Kramer e Ilma Veiga, que discutem sobre prática pedagógica.

Assim, tendo por base as práticas pedagógicas abordadas por Kramer (2006) (romântica, cognitiva e crítica), percebeu-se que as professoras Jasmine e Cinderela adotam a cognitiva, enquanto a professora Branca de Neve utiliza-se mais da romântica. Deste modo, os dados da pesquisa nos revelaram que as práticas pedagógicas das professoras/participantes do estudo não estão em consonância com os conceitos contemporâneos de criança e infância. Fato é que nenhuma das práticas observadas trouxeram, ainda que levemente, elementos da prática pedagógica crítica sobre desenvolvimento integral da criança.

Ressalta-se ainda que a relação entre idade e tempo de atuação das professoras não interferem diretamente na maneira que atuam em sala, tampouco no conceito que apresentam sobre criança.

Dessa maneira, faz-se necessário que as instituições de educação infantil levem em consideração o sujeito em sua totalidade, de modo a garantir o desenvolvimento integral e não apenas o desenvolvimento cognitivo. Para tanto, é importante que o trabalho docente seja participativo, dinâmico, interativo.

Compreende-se, ainda, que a educação infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento integral das crianças, sendo capaz de oferecer condições de aprendizagem por meio de brincadeiras e interações pedagógicas intencionais.

A partir das narrativas das interlocutoras, tendo como norte o objeto de estudo, a certeza que emerge é que os objetivos da pesquisa foram alcançados e a pergunta norteadora foi respondida. Contudo, o presente estudo não tem prerrogativa de encerrar as discussões em torno da temática estudada, pois aquilo que parece preencher os anseios da dúvida é o fomento de uma nova pergunta.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 04/04/2019.
- BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/DF. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em 05/04/2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>> Acesso em 24/10/2019.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2006a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm> Acesso em 24/10/2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Estabelece o atendimento das crianças em creches e pré-escolas como direito social. Brasília: MEC/SEB. 2010. Disponível em <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em 08/02/2020
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006
- KRAMER, Sônia. Infância, Estado e sociedade no Brasil. In: **CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, 5. Brasília, DF, 1988. MEC, p.199-206.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- NOGUEIRA, M. de O. **Formação de professores para a Educação Infantil e o proinfo**. 2014. (Dissertação de Mestrado em Educação) Campo Grande/MS. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/2265/1/Maiara%20de%20Oliveira%20Nogueira.pdf>> Acesso em 15/11/2019

**ABORDAGEM DA VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISES E REFLEXÕES**

Antonio Carlos de Sousa
Hiran Nogueira Moreira

A ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISES E REFLEXÕES

Antonio Carlos de Sousa
Hiran Nogueira Moreira

1. INTRODUÇÃO

Desde sua “criação” em terras brasileiras, no século XVI, tem-se discutido a função pedagógica e social da instituição de ensino. A escola, como um espaço de aprendizagem ampla, tem como atributo, hoje, a formação integral do indivíduo em todos os seus aspectos (físico, psicológico e social), com o intuito de integrá-lo à sociedade.

Entretanto, é perceptível que há fragilidades em alguns pontos, desde a (re)estruturação do currículo, passando pela aplicabilidade e avaliação deste, até a reflexão didático-pedagógica do fazer “escola”, isto é, da prática pedagógica dos docentes e da postura teórico-reflexiva da própria instituição escolar.

Delimitando a problemática, em se tratando das fragilidades encontradas no processo educativo, um ponto crucial reside na maneira como a linguagem é abordada nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, portanto, direcionaremos nossa atenção a essa análise.

Ao analisarmos livros didáticos e planos de aula de Língua Portuguesa, é possível verificar que, nas aulas, ainda encontramos a ênfase dada à língua enquanto norma (ensino prescritivo), pois a gramática normativa torna-se o principal objeto de estudo nas aulas de língua materna. A variação linguística é passada para segundo plano e considerada quase sem relevância para os estudos da língua.

Temos verificado com nossas experiências docentes que a linguagem que os alunos trazem, a qual provém de suas vivências e experiências, é relegada em decorrência de uma exacerbada valorização de uma única variação da língua, a padrão, isto é, os professores de língua materna acabam desvinculando o conhecimento prévio do aluno. Em princípio, a escola não se mostra apta a receber e a respeitar a pluralidade linguística, tornando-se, com isso, um ambiente excludente, onde o aluno é a principal vítima.

Que a língua é constituída de muitas faces, isso é incontestável. Para os linguistas, pensar a língua como estável e imutável é incogitável. Para os gramáticos, pensar em uma “língua” padrão implica identificar e reconhecer “outras línguas”, denominadas “não-padrões”, interdependentes. Nesse contexto, há inúmeras discussões, estudos e pesquisas sobre essa concepção variacionista de língua nos grandes centros universitários, congressos, palestras, dentre outros eventos científico-acadêmicos.

Todavia, quais as contribuições desses estudos e pesquisas para as práticas educativas dos professores de língua, especialmente os professores de Língua Portuguesa? Como a variação linguística é abordada no livro didático de Língua Portuguesa no ensino médio? Essas são algumas das questões que tentaremos elucidar neste trabalho.

Perceberemos, ao longo da leitura deste artigo, que estudos acerca das variações linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa podem contribuir para a produção de materiais didático-pedagógicos que contemplem a produção e a leitura de gêneros textuais variados, encontrados em situações comunicativas diversas.

Isso posto, nosso objetivo é identificar e analisar como a variação linguística é trabalhada no livro didático de Língua Portuguesa *Português Linguagens* da 1ª série do ensino médio.

Acreditamos que trabalhos como este contribuem para a organização dos conteúdos abordados pelo livro didático de Língua Portuguesa, equilibrando os enfoques prescritivo e descritivo, respeitando, dessa forma, a heterogeneidade linguística e os diversos falares que os usuários da Língua Portuguesa apresentam.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A variação linguística como objeto de estudo

“Devo deixar bem claro que nem o padrão nem, principalmente, o coloquial são totalmente homogêneos. Existe uma imensa gama de variedades de língua, que vão desde as mais informais até as mais formais e estereotipadas.”

(Perini, 2009)

A variação linguística é uma temática crucial para a formação do docente de Língua Portuguesa, o que deve compreender que a língua não pode mais ser definida como um “conjunto de regras” do bem falar, apenas. No entanto, é público que, apesar dessa importância, os currículos de muitos cursos de Letras não abrangem o tema em suas disciplinas. Tal afirmação pode ser ratificada quando analisamos as grades curriculares dos cursos supracitados.

É possível observar, quando buscamos essas informações nos sites das universidades como Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que há a presença de uma única disciplina ligada à variação linguística, intitulada Sociolinguística. Ao passo que há inúmeras disciplinas voltadas ao estudo da língua em seus aspectos formais, textuais e estéticos: morfologias, sintaxes, literaturas, produções textuais, entre outras.. É válido ressaltar que essa disciplina, na maioria das vezes, é optativa. Das três matrizes curriculares consultadas, apenas na UFES a sua oferta é obrigatória. Mas, afinal de contas, do que se trata a variação linguística?

As múltiplas manifestações da língua, independentemente dos povos e da época, configuram-se em material de investigação linguística, compreendendo-se a linguística como ciência constituída

em torno dos fatos da língua (Saussure, 2006). Nessa linha de raciocínio, devemos considerar toda e qualquer forma de expressão linguística e não apenas aquela julgada como “correta”, que se referencia apenas no “bem falar e escrever”.

Os estudos linguísticos, durante muito tempo, ocuparam-se em analisar a língua unilateralmente por um único e restrito ângulo: o da escrita. A língua era estudada por e através de si mesma. Apenas no final do século XIX e início do século XX, quando essa concepção de língua como “pura estrutura” foi declinando, os estudos sobre ela tomam novos rumos. A investigação linguística assume dimensões mais amplas.

A atenção volta-se também à língua falada. Em outras palavras, a língua escrita não se configura como única expressão linguística digna de investigação. Esse momento de transição na história da linguística é denominado de “virada pragmática”. Temos agora uma linguística do uso, da fala.

Nesse atual cenário, compreendendo a língua em uma perspectiva pragmática, o que interessa, pelo menos inicialmente, é a análise dos usos, levando-se em consideração o contexto situacional e concreto de funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008). Para o autor, as línguas

são empregadas no dia a dia das mais variadas maneiras e não de forma rígida. Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo. (MARCUSCHI, 2008, p. 37)

Assim posto, vários linguistas trilharam novos caminhos em seus estudos acerca da língua e de sua heterogeneidade. É nesse novo “trilhar” que surgem novas correntes linguísticas, a saber a psicolinguística, a etnolinguística, a sociolinguística, entre outras. No entanto, trataremos, neste trabalho, da sociolinguística, considerando-a como a área da linguística que investiga a língua em seu uso real.

É indubitável o fato de que a língua tem grande importância na história da sociedade, o que nos direciona a atenção para a influência do meio externo – fator social – na formação e no funcionamento das línguas. Nessa linha de raciocínio, Calvet (2002, p. 12) afirma, categoricamente, que as “línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”.

Assim, nos apoiamos em Bagno (2007, p. 39) para dizer que a variação linguística nada mais é do que “a espinha dorsal da Sociolinguística”. É válido ressaltar, ainda, que a consolidação de uma concepção de língua enquanto fenômeno heterogêneo e bastante significativo está estreitamente ligada à ideia de variação.

A Sociolinguística, também conhecida como “Sociolinguística Variacionista” ou “Teoria da Variação”, foi desenvolvida em grande parte por William Labov (1962). Na concepção de Cezário e Votre (2011, p. 142), essa abordagem “baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidades e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia. Procura demonstrar como uma variante se implementa na língua ou desaparece”. Nesse cenário, para Hora (2011, p. 99), o paradigma busca a

[...] ordenação da heterogeneidade e considera a variação inerente do sistema linguístico, sistemática, regular e ordenada. Propõe-se explicá-la, descrevê-la, relacionando-a aos contextos SOCIAL e LINGUÍSTICO [grifo nosso]. A Teoria da Variação enfatiza a variabilidade e concebe a língua como instrumento de comunicação usado por falantes da comunidade, num sistema de associações comumente aceito entre formas arbitrárias e seus significados.

Em consonância com este entendimento, Bagno (2007, p. 36) nos diz que a variação “não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores”. Para o referido autor, pensar as línguas como sistemas estáveis e homogêneos trata-se de um paradoxo, pois concretizam-se nas falas humanas em sociedades diversas, instáveis e heterogêneas.

Dessa forma, não podemos negar que a variação linguística se configura em um fenômeno natural e essencial à linguagem humana, como pensou Labov (1962) em suas investigações. Assim, é um fato: Variação e língua estão estritamente ligadas.

Ainda acerca da heterogeneidade das línguas, Castilho (2010, p. 197), em conformidade com as ideias de Labov, aponta que elas são

[...] constitutivamente heterogêneas, pois através delas se dão conta das muitas situações sociais em que nos envolvemos, em nosso dia a dia. Elas são também inevitavelmente voltadas para a mudança, pois os grupos humanos são dinâmicos, e as línguas que eles falam precisam adaptar-se às novas situações históricas.

Portanto, ao considerarmos as línguas heterogêneas e dinâmicas, concordando, dessa forma, com os estudos pragmáticos da língua e, sobretudo, com os variacionistas citados nessa pesquisa, podemos constatar que não há sentido em concebermos a variação linguística como um “problema” a ser solucionado. Pelo contrário, o problema está em considerarmos uma única língua como “correta”, sobrepondo-a às demais.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004), a variação configura-se como um processo natural da própria língua, resultando da diversidade de grupos sociais e de suas relações com as normas linguísticas. Em um país como o Brasil, caracterizado pela miscigenação, pela heterogeneidade, a variação revela-se como um fenômeno linguístico inevitável que, não raras vezes, é relegada pela escola, pelo professor e pelo livro didático. Por isso entendemos que os estudos sobre a variação linguística no livro didático são pertinentes.

2.2 A Sociolinguística Educacional

Em termos formais sobre a escrita do termo “sociolinguística”, podemos observar que há uma junção morfológica: une-se à palavra o morfema “sócio”, originado do vocábulo sociedade. Grosso modo, poderíamos inferir, a partir dessa breve análise morfológica, que a palavra sociolinguística surge da relação entre a língua e a sociedade. Em outras palavras, refere-se ao “estudo da língua em relação à sociedade” (LYON, 1981, p. 200). Nesse cenário, segundo Martelotta (2013, p. 141), a sociolinguística

[...] é uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura

autônoma, independe do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação.

Desse modo, interessa-nos, neste tópico, estudar as relações que há entre a língua e a sociedade no âmbito educacional, isto é, perceber se essas relações são identificadas, analisadas, levadas em consideração nas instituições de ensino e, sobretudo, de que maneira essa “Sociolinguística Educacional” é tratada no livro didático.

Para continuar refletindo sobre a Sociolinguística Educacional, é indispensável citar o que pensa Bagno sobre a renomada sociolinguista, etnógrafa e escritora Bortoni-Ricardo (2004, p. 07)¹ a favor da língua das camadas menos privilegiadas:

Ao contrário de muitos outros linguistas, empenhados na documentação-descrição da língua falada pelos brasileiros das classes privilegiadas, nascidos e criados em zona urbana e inseridos na cultura letrada, Bortoni-Ricardo foi investigar, não só a língua, mas também as redes sociais e a cultura específica dos migrantes de origem rural, forçados a se instalar nas periferias das grandes cidades e a enfrentar a sociedade letrada munidos de suas práticas essencialmente orais.

É perceptível, assim, que a imposição da língua padrão, excludente e privilegiada é um fato. Portanto, é necessário, também, que essa investigação da língua falada nas camadas populares concretize-se nos espaços de aprendizagens. Que ela se faça presente nos ambientes escolares e não apenas nos grandes centros de pesquisas.

Nesse contexto, é válido ressaltar que “posições” adotadas pelos docentes são indispensáveis, mas cabe-nos saber se tais comportamentos são adequados ou não. Como vimos em tópicos anteriores, muitos professores ainda não sabem como agir diante do confronto língua padrão versus língua não-padrão. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) afirma:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e a conscientização da diferença.

Logo, identificar e conscientizar precisam caminhar juntos. O que queremos dizer é que as diferenças existem na língua, uma vez que ela é heterogênea, e essas diferenças precisam ser trabalhadas a fim de que os alunos consigam, com conscientização, perceber as necessárias adequações de acordo com a situação sociocomunicativa e discursiva.

Ao compreendermos que o estudo de Língua Portuguesa, mesclado ao conhecimento oriundo da Sociolinguística Educacional, pode tornar-se um contributo para melhoria da qualidade desse ensino, já que a sociolinguística trabalha sobre a realidade linguística dos seus próprios usuários, consideraremos não só os fatores internos à língua, mas também as influências externas a ela (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros).

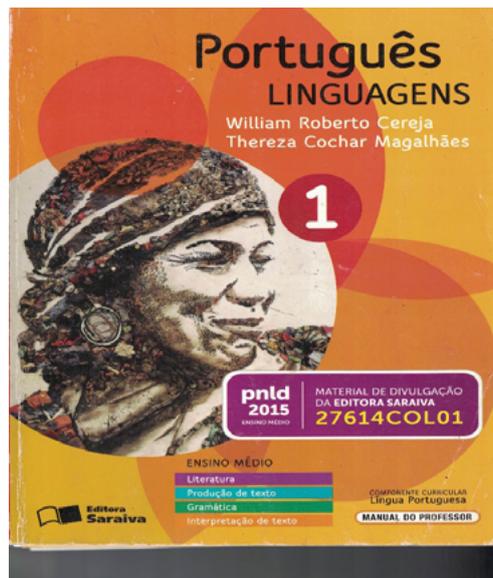
¹ A presente citação foi retirada do prefácio tecido por Marcos Bagno, intitulado *Por uma Sociolinguística Militante*, para o livro “Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula”, de autoria de Bortoni-Ricardo.



2.3 A Sociolinguística Educacional

A pesquisa apresentada configura-se como um estudo descritivo-exploratório, levando em consideração a abordagem qualitativa. Ressalta-se que esta ação é fruto da inquietação científica acerca das abordagens das “línguas populares” no livro didático de Língua Portuguesa, o que pode ser sugerido pela imagem a seguir.

Imagem 01 - Capa do Livro



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Compreendendo que os fatos são indissociáveis do contexto sociopolítico, econômico e cultural (SILVA, 2005, p. 27), assim, o método adotado na pesquisa é o dialético, mesclado com pesquisa bibliográfica.

Buscando investigar como é realizada a abordagem da variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa para o ensino médio, selecionamos um livro específico. Dessa forma, tivemos como materiais o próprio livro didático e, para a fundamentação teórica, livros teóricos e conteúdos de sites.

Seguimos os seguintes passos metodológicos: seleção do livro didático a ser analisado, leituras para produção da fundamentação teórica, análise, produção e revisão do artigo.

2.4 A variação linguística no livro Português Linguagens: encontros e desencontros

O livro selecionado para a análise das abordagens da temática “variação linguística” traz, logo em seu título, o termo Linguagens, no plural, o que nos faz pensar numa concepção de língua como variável e heterogênea. No entanto, apesar dessa ideia acerca da língua, é nítida a ênfase dada à variedade padrão no livro. Tal afirmação pode ser confirmada quando encontramos, logo em seu sumário, um único e reduzido capítulo acerca das variedades linguísticas (capítulo 07), com subtópicos tratando dos dialetos, registros e gírias, o que pode ser observado nas imagens a seguir:

Imagem 02 - Sumário

A POESIA DE TRADIÇÃO ORAL: O CORDEL		59
PROSÓDIA E FORMA		60
CAPÍTULO 5 – A linguagem do Trovadorismo		62
Literatura	LEITURA: Canção de amor, de Martin Codax, e canção de amor, de D. Dinis	63
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	65
CAPÍTULO 6 – O texto teatral escrito		66
Produção de texto	TRABALHANDO O GÊNERO	68
	PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL	73
	ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: A DENOTAÇÃO E A CONOTAÇÃO	75
CAPÍTULO 7 – As variedades linguísticas		78
Usos, usos e registros	DIALETOS E REGISTROS	81
	GÍRIA	82
	AS FUNÇÕES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	84
	SEMÂNTICA E DISCURSO	85
CAPÍTULO 8 – A produção literária medieval		86
Literatura	A FORMAÇÃO DA LÍNGUA E DA LITERATURA PORTUGUESA	87
	A ERA MEDIEVAL E SUAS ÉPOCAS	87
	LITERATURA CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGO ENTRE A CANÇÃO POPULAR DO BRASIL E A CANÇÃO TROVADINESCA	92
	LEITURA: Fragmento do Auto do Jacaré do Inferno, de Est. Vicente	97
CAPÍTULO 9 – Figuras de linguagem		100
Usos, usos e registros	AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	100
	SEMÂNTICA E DISCURSO	111
CAPÍTULO 10 – Competência leitora e habilidades de leitura		113
Interpretação de texto	O QUE SÃO CONSPICUAS E HABILIDADES?	114
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	116
EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR		118
VIVÊNCIAS	PROJETO: PALAVRA EM CENA	122
UNIDADE 2	HISTÓRIA SOCIAL DO CLASSICISMO	124
	A IMAGEM EM FOCO: O aquecimento de vinho, de Boticelli	126
CAPÍTULO 1 – A linguagem do Classicismo renascentista		128
Literatura	LEITURA: Fragmento da <i>Dama com o camaleão</i> , de Vasco Alvim, um poema de Petrarca	129
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	132
CAPÍTULO 2 – O relato pessoal		136
Produção de texto	TRABALHANDO O GÊNERO	136
	PRODUZINDO O RELATO PESSOAL	138
	ESCREVENDO COM TÉCNICA: A DESCRIÇÃO	140
CAPÍTULO 3 – Texto e discurso – Intertexto e interdiscurso		145
Língua, usos e registros	TEXTUALIDADE, COERÊNCIA E COESÃO	149

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

De modo geral, analisando seu sumário e os textos-base para introdução e desenvolvimento dos conteúdos curriculares nos capítulos, não encontramos muitos registros sobre as variações da língua, exceto no capítulo 03, intitulado “Linguagem, comunicação e interação” (Imagem 03). Nesse capítulo encontramos um subtópico sobre a língua, mas apenas como signo linguístico numa concepção estruturalista da língua.

Imagem 03 - Sumário II

Sumário		
UNIDADE 1	A LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA	10
	A IMAGEM EM FOCO: <i>Maestri</i> , de Duccio, e <i>Lamentação</i> , de Giotto	12
CAPÍTULO 1 – O que é literatura?		14
Literatura	A NATUREZA DA LINGUAGEM LITERÁRIA	14
	A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES	17
	LEITURA: “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido	19
	LEITURA: “Gênero negro”, de José Clemente	21
	ESTUDOS DE FÉLIX: ADEQUAÇÃO E SUPERAÇÃO	23
	LEITURA: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu. “E sem vocês a modernidade”, de Antônio Carlos	23
	A LITERATURA NA ESCOLA	25
	PERIODIZAÇÃO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA	26
CAPÍTULO 2 – Introdução aos gêneros de discurso		28
Produção de texto	O QUE É GÊNERO DO DISCURSO?	27
	OS GÊNEROS LITERÁRIOS	32
CAPÍTULO 3 – Linguagem, comunicação e interação		36
Usos, usos e registros	LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL	37
	CONDIÇÃO	39
	A LÍNGUA	40
	A TEORIA DA COMUNICAÇÃO	42
	AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	48
	SEMÂNTICA E DISCURSO	51
CAPÍTULO 4 – O poema		52
Produção de texto	TRABALHANDO O GÊNERO	52
	OS VERBOS E SEUS RECURSOS MUSICAIS	59
	O POEMA NO ESPAÇO	60

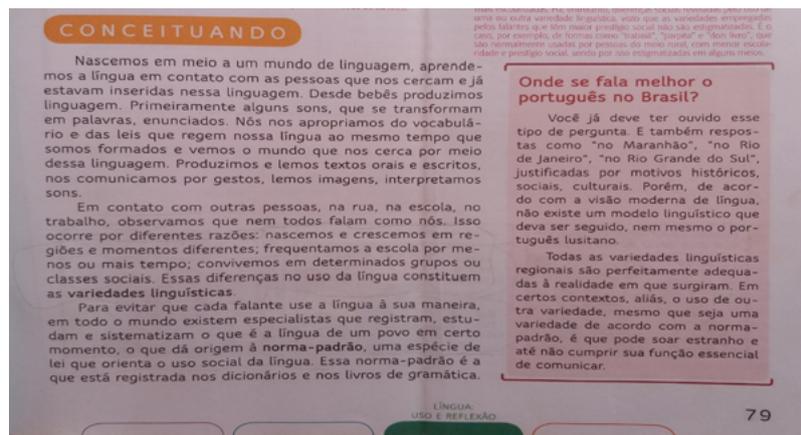
Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Podemos considerar que a existência de um capítulo específico para a temática constitui um fator positivo na obra, uma vez que muitos dos livros didáticos de Língua Portuguesa não trazem um capítulo especialmente para o tratamento das variedades da língua, no entanto, a abordagem ainda é insuficiente.

Uma outra questão que nos chama a atenção é a conceituação da própria variação linguística, quando os autores realizam a contextualização do tema de forma bastante didática e fazem uso de situações reais de contatos entre interlocutores. Os autores trazem a ideia de que “nascemos em meio a um mundo de linguagem” e que, observando o falar do outro ou dos outros, percebemos que “nem todos falam como nós”.

Ainda acerca da conceituação da variação linguística no livro didático, os autores definem as variedades linguísticas como sendo as diferenças no uso da língua (Imagem 04). Essa definição encontra-se na página 79, no final do segundo parágrafo.

Imagem 04 - Sumário II



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Porém, logo após essa definição, que deve, ou pelo menos deveria servir como ponto de partida para alguns questionamentos, a atenção é direcionada para a norma-padrão, o que empobrece o capítulo, ao nosso ver.

Assim, esse capítulo é bastante reduzido e tem poucos questionamentos. Embora contenha textos que simulam a língua oral, por meio de tirinhas e diálogos, não problematiza a existências dessas variedades não-padrões e nem enfatiza quais suas contribuições para a língua enquanto mecanismo dinâmico e sociocultural.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 52) afirmam:

Se a variação linguística discutida na escola for inserida na matriz do multiculturalismo brasileiro, teremos mais oportunidade de discutir a estrutura da língua padrão, descrita nos compêndios de gramática normativa, contexto em que as diversas variedades da língua são produtivas; poderemos também ler com mais interesse a literatura brasileira que, desde o modernismo, incorporou modos brasileiros de falar.

Os sujeitos que constituem a comunidade escolar, especialmente os docentes de língua portuguesa, precisam estar cientes de suas funções quando o assunto é a abordagem dessas variedades em sala de aula, uma vez que estas variações não podem ser concebidas como “deficiências” da língua, isto é, desvios linguísticos inaceitáveis com referência em uma variante - a padrão, mas como modelos que se encontram à disposição dos falantes.

Acreditamos, com a referida análise, que os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa precisam rever alguns conceitos em se tratando do uso da língua, assim como os docentes também precisam assumir tal responsabilidade. Não é aceitável que o ensino da Língua Portuguesa seja compreendido apenas como o ensino da variante padrão e da gramática normativa. Isso faz com que o alunado repudie o estudo da língua, o que pode ser ratificado nos discursos dos próprios discentes ao proferirem que “não sabem português”, quando, na verdade, desconhecem a norma padrão, e não a sua língua materna.

Embora percebamos, por parte dos autores, a tentativa de adequar o livro aos princípios da heterogeneidade linguística, evitando empregar palavras como correto e errado, ao tratar dos usos linguísticos por parte dos falantes brasileiros, consideramos que é preciso dar mais destaque à variabilidade da língua.

Assim, é preciso trazer os livros didáticos de língua materna para uma discussão ampliada e adequada acerca das variações linguísticas, referenciando-se em fatores geográficos, históricos, sociais, etários e profissionais. Faz-se necessária, ainda, uma expressa preocupação com um ensino, cujas prioridades deverão ser verdadeiramente as práticas de escrita e leitura, alicerçadas no funcionamento da língua em seus usos reais e concretos.

Em nossa investigação, a interpretação que temos é a de que, no tocante à condensação das pesquisas sociolinguísticas no contexto escolar, no ensino de Língua Portuguesa e no livro didático, ainda enfrentaremos um longo percurso, em que as mudanças, não raras vezes, apenas ensaiaram aparecer. Os espaços destinados às abordagens das demais variedades linguísticas não-padrão são limítrofes, restringindo-se, como vimos, a poucos tópicos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As variedades distintas da adotada como padrão, identificadas em tempos remotos, foram negligenciadas completamente nos materiais utilizados nos ambientes escolares durante muito tempo, sendo consideradas como desvios. Contudo, estudos foram feitos trazendo à tona a necessidade de se trabalhar com essas variedades nas aulas de línguas, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto ao estudo e análise realizados nesta pesquisa, consideramos que as abordagens da variação linguística no livro didático selecionado se fazem de modo superficial e pontual, não aprofundando a temática. Percebemos, em alguns gêneros textuais utilizados no livro, como as tirinhas, certa manifestação linguística coloquial. Mas o trabalho com essa língua, quer seja no plano morfológico, quer seja no plano sintático/oracional, não se desdobra, não se estende, pois o foco repousa na gramaticalidade das palavras ou orações.

Finalmente, pensamos que a criação sistêmica e frequente de atividades dirigidas ou de questões a partir da língua coloquial/popular encontrada nos gêneros e tipos textuais torna-se uma possibilidade de alavancar a abordagem da variação linguística nos espaços de aprendizagem. Os professores e os próprios alunos podem se posicionar reflexiva e criticamente acerca da língua em uso, das diferenças que podem ser identificadas dentro dos próprios textos/gêneros e quando confrontamos a língua falada com a escrita, da possibilidade de sempre podermos realizar a retextualização partindo do nosso intuito e da situação comunicativa.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? Edições Loyola. São Paulo, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- CALVET, L.J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens. 1º ano: língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CEZARIO, M. M; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed – São Paulo: Contexto, 2011.
- HORA, D. da. Sociolinguística. In: ALDRIGUE, A.C.S; LEITE, J.E.R. (Orgs). **Linguagens: usos e reflexões**. v. 8 – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- LABOV, W. **Sociolinguistics Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LYONS, J. **Linguagem e Linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2009.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, E. L. da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4º ed. **Revista Atual**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SITES CONSULTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG. Disponível em: <https://www.lettras.ufg.br/n/2097-matriz-curricular>. Acesso em: 12 de dez/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <http://www.lettras.ufes.br/matriz-curricular>. Acesso em: 12 de dez/2019.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO- BRASILEIRA. Disponível em: [http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/letras/](http://www.unilab.edu.br/cursos-de-graduacao/lettras/). Acesso em: 12 de dez/2019.

**O USO DO *SOFTWARE* GEOGEBRA
NO ENSINO APRENDIZAGEM DE
FUNÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS
NO VALE DO JAGUARIBE**

Davi Lopes Oliveira
Renivaldo Sodré de Sena

O USO DO *SOFTWARE* GEOGEBRA NO ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES EM ESCOLAS PÚBLICAS NO VALE DO JAGUARIBE

Davi Lopes Oliveira
Renivaldo Sodr  de Sena

1. INTRODUÇÃO

Não podemos negar a importância dos métodos usados atualmente para se ensinar função afim, pois temos que admitir que, ao longo do tempo, eles vêm cumprindo seu papel. Porém, o avanço tecnológico e o conseqüente uso massivo da tecnologia impõem novos desafios, entre eles, que conteúdos sejam abordados de novas formas, para que possa facilitar o aprendizado e chamar a atenção dos estudantes, tornando o ensino da função afim prazeroso e dinâmico. O computador está presente no cotidiano das pessoas e é importante que passe a fazer parte da rotina do aluno como ferramenta de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho tem fundamental importância para que a tecnologia possa ser inserida no ensino da Matemática, mais precisamente no ensino de funções, através do uso do *software* GeoGebra. Neste trabalho, colocamos o professor e os alunos em contato com uma ferramenta que poderá vir a ser usada frequentemente, tornando o ensino de Matemática mais real e atual.

Utilizamos o *software* GeoGebra na nossa pesquisa por ser um *software* livre e dinâmico, que pode trabalhar álgebra e geometria, daí vem seu nome “Geo” – geometria e “gebra” – álgebra. Esse *software* permite que o professor faça diferentes explorações sobre diversas matérias, podendo assim ser utilizado no ensino de diversos conteúdos.

Segundo Sanches e Goes (2013), os docentes devem ser preparados para que possam fazer a escolha crítica de *softwares* e preparar aulas; eles também devem estar cientes de que seu papel dentro de sala de aula não é mais o de detentor do conhecimento, e sim o de mediador da aprendizagem. Vale salientar que a tecnologia, por si só, não será capaz de ensinar a ninguém; sempre terá de existir um mediador entre a tecnologia e os alunos, fazendo com que haja aprendizado.

Partindo do ponto de vista de que o professor é responsável por buscar novas formas eficientes de ensino, está evidente que não podemos continuar utilizando apenas os meios tradicionais; temos que buscar o “novo”, não apenas porque ele está presente no nosso cotidiano, mas também porque ele pode ser um forte recurso para contribuir com a aprendizagem e, portanto, o professor deve se adequar e atravessar as barreiras quanto à inserção de tecnologias na sala de aula.

Sobre a formação do professor, Valente (2003) afirma que ela deve ter o intuito de criar meios para que este construa conhecimentos relativos ao âmbito computacional, que entenda as diversas perspectivas educacionais e diferentes aplicações do computador na educação, compreendendo assim como usar o computador para auxiliar sua prática pedagógica. Podemos observar que não adianta apenas ter acesso a esse recurso, mas o professor precisa dominá-lo e saber como utilizá-lo de uma forma proveitosa para contribuir com o aprendizado dos alunos.

Para Colpo (2009), os *softwares* não contribuem apenas na parte cognitiva, mas também no aumento da motivação dos alunos no que diz respeito à aprendizagem. Tendo em vista essa afirmativa, usaremos o GeoGebra principalmente buscando o aumento significativo do interesse para o estudo de funções, dinamizando as aulas e motivando a busca pelo conhecimento através de novas tecnologias.

Em relação ao conteúdo, escolhemos funções, pois elas estão presentes no cotidiano do aluno, e, mesmo assim, ele apresenta muitas dificuldades no entendimento desse conteúdo, principalmente na construção e análise de gráficos. As funções estão presentes sempre que tratamos de duas grandezas, em que uma depende da outra, como, por exemplo, o custo de um produto em relação ao seu peso (quanto maior o peso maior o valor a pagar), o valor a pagar por uma conta de energia que está atrelado ao consumo, entre outros exemplos.

A presente pesquisa foi motivada pelo contato que os autores tiveram com o *software* GeoGebra durante a graduação, o que fez com que eles enxergassem o potencial do uso desse *software* para o ensino de Matemática em diversas áreas, incluindo o conteúdo de funções.

O objetivo do nosso trabalho consiste em analisar uma proposta de utilização do GeoGebra no ensino de funções, em turmas de 1ª série de duas escolas situadas no Vale do Jaguaribe. Os objetivos mais específicos deste trabalho são criar e aplicar tal proposta de utilização do GeoGebra no ensino de funções.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) - *Software* GeoGebra

O advento da informática proporcionou uma revolução na sociedade, inclusive na sala de aula, criando, assim, uma nova relação professor-aluno, com uma maior proximidade e colaboração entre eles. Os alunos dessa geração são curiosos e se interessam por tudo que é novo. Nessa perspectiva, o uso das NTIC pode ser um aliado na educação.

Segundo Pereira (2012, p. 23), “Como resposta à mudança e aos espaços criados para o diálogo, procura-se buscar metodologias alternativas para o ensino. O uso das TICs (*sic*) no ensino e aprendizagem de matemática constitui um importante campo de pesquisa”. Tendo em vista a afirmação do autor, o nosso trabalho quer levar essas tecnologias para dentro da sala de aula, de modo que elas possam contribuir para o ensino e aprendizagem da Matemática, especificamente das funções. “Sabemos que essa tarefa não é tão fácil assim, pois a implementação dessa tecnologia, só é possível se os profissionais de ensino estiverem preparados para o enfrentamento das mudanças e transformações que se farão presentes em sua prática docentes”. (SOUZA JUNIOR, 2018, p. 24).

Portanto, para que as novas tecnologias de fato possam ser implementadas no ensino de Matemática, é necessário que haja uma melhor formação dos discentes que virão a ser os futuros professores, formação essa abrangendo as mais novas tecnologias disponíveis, possibilitando, assim, que o professor possa implementá-las com qualidade em suas aulas.

Além disso, Pereira (2012, p. 20) afirma que “[...] lidar com os meios tecnológicos requer um profissional que apresente uma vontade de aprimorar seus conhecimentos e contínua busca pelo conhecimento”. Após a formação inicial, é de suma importância que os professores passem por constantes formações, as quais possibilitem a atualização dos conhecimentos sobre as novas tecnologias e as novas formas de usá-las em sala de aula.

Uma das tecnologias que podem ser usadas no ambiente escolar é o *software* GeoGebra. Esse *software* permite que o professor faça diferentes explorações sobre diversas matérias, podendo assim ser utilizado no ensino e aprendizagem de diversos conteúdos da área de álgebra, geometria e cálculo.

Segundo Souza Junior (2018, p. 25), alguns motivos para a utilização do GeoGebra são: “[...] ele modifica totalmente o ambiente da aula e permite criar conjecturas durante o ensino/aprendizagem (*sic*) no conteúdo de funções, ajuda na solução de algumas atividades onde havia dificuldade na verificação do comportamento do gráfico [...]”.

Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para que o aluno seja o construtor desse conhecimento; então, a ideia do uso do *software* GeoGebra é tornar o aluno protagonista no processo de ensino e aprendizagem, tornando o conteúdo mais dinâmico, valorizando os conhecimentos prévios e o raciocínio lógico. É importante ressaltar que o *software* é apenas uma ferramenta facilitadora, um instrumento de auxílio, e que sozinho não trará grandes contribuições para a aprendizagem da Matemática.

2.2 O ensino de funções

Neste tópico, falaremos um pouco sobre o ensino de funções, da sua importância e de como ele vem sendo feito na maioria dos casos. É importante destacar que optamos por utilizar os PCN, pois estes versam especificamente sobre a importância desse conteúdo para o desenvolvimento dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz esse conteúdo dentro de saberes, não deixando clara sua importância específica dentro do contexto de aprendizado da Matemática pelo aluno.

O estudo das funções é de suma importância, e eis o que registram os PCN (2006, p. 121):

O estudo das funções permite ao aluno adquirir a linguagem algébrica como a linguagem das ciências, necessária para expressar a relação entre grandezas e modelar situações-problema, construindo modelos descritivos de fenômenos e permitindo várias conexões dentro e fora da própria matemática. Assim, a ênfase do estudo das diferentes funções deve estar no conceito de função e em suas propriedades em relação às operações, na interpretação de seus gráficos e nas aplicações dessas funções.

Em geral, o conteúdo de funções é introduzido através do conceito de “Relações”, trabalhando o produto cartesiano, representação por diagrama de flechas, mostrando o “conjunto de partida” e o

“conjunto de chegada”. A partir daí, é apresentando o conceito de domínio e contradomínio e, por fim, o conceito de função. Fica evidente que “o conceito de função aparece como objeto de estudo, e não como instrumento para resolver algum problema. Sendo assim, não realiza a dialética ‘ferramenta-objeto’ ” (OLIVEIRA, 1997, p. 41).

Corroborando com essa ideia, Souza Júnior (2018, p. 32) afirma: “Fica claro que o conteúdo de funções é transmitido em alguns casos de maneira tradicional, quase sempre seguindo a sequência dos livros didáticos, não é boa (*sic*). Tais conteúdos são trazidos aleatoriamente, sem conexão com realidade, fugindo das Orientações Curriculares (*sic*)”.

Dentre as principais funções abordadas no ensino médio estão a função afim (ou do 1º grau) e a função quadrática (ou do 2º grau), que podem ter diversas abordagens mais atuais e relacionadas com o cotidiano. Podem simular graficamente situações-problemas como, por exemplo, obter a função custo, receita ou lucro, e também relacionando-as com outras disciplinas, como química, física e biologia, que têm fenômenos os quais podem ser descritos através de funções desse tipo. Percebemos que as funções podem ser uma importante ferramenta para modelar situações presentes em nosso dia-a-dia, e também nas mais diversas áreas do conhecimento.

Os PCN enfatizam o estudo de alguns tópicos, dentre eles a interpretação dos gráficos de funções. Na maioria dos casos, a construção e a interpretação são feitas de forma arcaica, com o desenho do gráfico na lousa, o que dificulta o entendimento por parte dos alunos, pois, em muitos casos, o professor não tem uma forte habilidade com desenhos, impedindo que represente os gráficos em escala correta. Nessa perspectiva, o *software* GeoGebra pode tornar a aula mais dinâmica, os gráficos mais fáceis de serem interpretados e ainda há uma economia do tempo da aula, proporcionando um maior tempo de explicação por parte do professor.

2.3. Metodologia

2.3.1 Características da pesquisa

A pesquisa foi predominantemente qualitativa, e, segundo Günther (2006, p.202), “[...] a descoberta e a construção de teorias são objetivos de estudo desta abordagem”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se enquadra no nosso objetivo de analisar uma abordagem para o ensino de funções com o uso do *software* GeoGebra, realizando, para isso, uma pesquisa-ação. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 112), nesse tipo de pesquisa, “[...] o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo, mas, sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes”. Isso foi justamente o que fizemos ao aplicar uma nova metodologia para o ensino de funções.

2.3.2 Lócus da pesquisa

A primeira aplicação foi sobre Função Polinomial do 1º Grau e ocorreu em uma instituição de ensino pública, situada no município de Iracema - CE. Fundada em 1965, a escola funciona em três turnos e oferta o ensino médio regular, com 1ª, 2ª e 3ª séries, além de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornando assim o público muito diversificado e abrangendo uma faixa etária bem extensa. Em relação à estrutura física, a escola conta com salas de aula climatizadas, laboratório de ciências e informática, além de uma biblioteca e sala de vídeo. A escola foi escolhida por ser a mais próxima do laboratório de informática cedido por uma associação da cidade para a aplicação da pesquisa.

A segunda aplicação de nossa pesquisa foi sobre Função Polinomial do 2º Grau e ocorreu em uma instituição de ensino pública situada no município de Tabuleiro do Norte - CE. Fundada em 2012, a instituição funciona em três turnos, oferta cursos técnicos, tanto na forma subsequente como integrados ao ensino médio tradicional, tendo assim um público bem abrangente. A instituição conta com salas de aula climatizadas, diversos laboratórios, sala de vídeo, biblioteca e vários ambientes de convivência. Essa instituição foi escolhida devido ao fácil acesso geográfico dos pesquisadores e também por dispor de um laboratório de informática com elevado número de computadores em funcionamento, o que possibilitou uma pesquisa mais abrangente.

2.3.3 Sujeitos da pesquisa

Durante a primeira aplicação, participaram 09 (nove) alunos de uma das turmas da 1ª série da escola, com faixa etária de 15 a 17 anos, a maioria deles vindos da sede do município, e pudemos observar que possuíam níveis de conhecimento bem variados. A turma foi escolhida devido a disponibilidade de horários do laboratório de informática cedido por uma associação para que fosse realizada a pesquisa. Em relação aos alunos, não foi necessário fazer uma seleção, pois apenas esses nove alunos se prontificaram a participar da pesquisa.

Na segunda aplicação, diferente da primeira, trabalhamos com todos os alunos de uma turma de 1ª série, em torno de 40 (quarenta) alunos na faixa etária de 15 a 17 anos. O local de residência dos alunos era bem diversificado, a maior parte deles residentes no município onde a pesquisa foi aplicada (tanto na sede quanto na zona rural), mas também tínhamos alunos de municípios vizinhos, que também residiam tanto na sede como na zona rural destes municípios. Esta turma foi escolhida, pois foi a única com horários compatíveis com os que tínhamos disponíveis para a aplicação da pesquisa.

2.3.4 Instrumentos utilizados para a pesquisa

Para colher informações que pudessem dar embasamento a nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, dentre eles podemos destacar a observação, o diário de campo e os questionários (físicos e digitais).

2.3.5 Procedimentos de coleta de dados

A primeira aplicação ocorreu em duas etapas: na primeira, foi aplicado um questionário para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos em relação à função afim e foi apresentado o *software* GeoGebra. Na segunda etapa da aplicação da pesquisa, foi ministrada uma aula no laboratório de informática, utilizando o GeoGebra para ensinar alguns conceitos básicos de Função Polinomial do 1º Grau, tais como: coeficiente angular, coeficiente linear, função crescente, função decrescente, esboço do gráfico e pertencimento ou não de um ponto a função. No final da aula foi aplicado um novo questionário, diferente do primeiro, porém abordando os mesmos conteúdos, a fim de verificar se o aluno tinha adquirido novos conhecimentos sobre a temática trabalhada na aula. Além desses procedimentos, após a segunda fase da aplicação, enviamos um questionário qualitativo digital, a fim de obter informações sobre a receptividade dos alunos em relação ao *software* utilizado nas aulas.

Da mesma forma que a primeira, a segunda aplicação ocorreu em duas etapas: na primeira etapa, foi aplicado um questionário para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos em relação à função quadrática e foi apresentado o *software* GeoGebra. Na segunda etapa da aplicação da pesquisa, foi ministrada uma aula no laboratório de informática da própria escola, utilizando o GeoGebra para ensinar alguns conceitos básicos de Função Polinomial do 2º Grau, tais como: concavidade da parábola, identificação dos coeficientes da função, discriminante da função quadrática, e número de raízes ou zeros da função. No final da aula, foi aplicado um novo questionário, diferente do primeiro, porém abordando os mesmos conteúdos. Também enviamos um questionário qualitativo digital, a fim de obter informações sobre a receptividade dos alunos em relação ao *software* utilizado nas aulas.

2.4 Resultados e discussão

2.4.1 Função Polinomial do 1º Grau

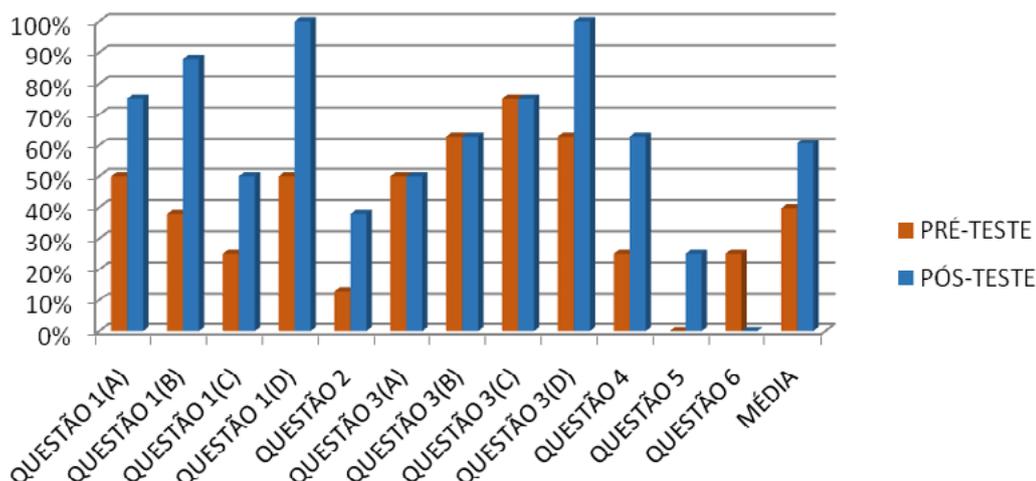
A primeira aplicação foi sobre Função Polinomial do 1º Grau e ocorreu no mês de agosto de 2019, em uma escola situada no município de Iracema - CE, cujas características já foram descritas anteriormente.

Pudemos perceber que os alunos ficaram entusiasmados diante da tecnologia aplicada ao ensino de Matemática. Na primeira etapa da pesquisa, manipularam o GeoGebra de muitas formas e se divertiram ao fazer isso. Vale ressaltar que, durante a segunda etapa da pesquisa, os próprios alunos, com supervisão, auxílio e indicação do professor, manipularam o *software* GeoGebra objetivando identificar a influência dos coeficientes no gráfico e fazer conjecturas que viriam a ser confirmadas ou não no decorrer da aula.

Após a aplicação da pesquisa, fizemos uma análise de dados (as perguntas utilizadas no pré-teste e pós-teste encontram-se nos apêndices deste trabalho) e compilamos os resultados em forma de gráfico, como podemos observar no Gráfico 1:



GRÁFICO 1 - COMPARATIVO DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE E NO PÓS-TESTE



Fonte: O autor (2019)

Pelos resultados, podemos observar que houve uma melhoria no número de acertos em praticamente todos os exercícios, com exceção do último, que se tratava de um exercício contextualizado, no qual acreditamos que o GeoGebra influencia pouco, pois é necessária uma maior capacidade de leitura e interpretação por parte dos alunos.

Também aplicamos um questionário qualitativo, a fim de obter informações sobre a receptividade dos alunos em relação ao *software* GeoGebra. Através desses questionários, pudemos constatar que, nessa escola, poucos alunos haviam tido contato com o *software* e que, na opinião deles, o GeoGebra contribuiu para o entendimento sobre o conteúdo abordado. Também observamos que foi unânime o desejo dos alunos de que esse *software* fosse utilizado mais vezes nas aulas de Matemática.

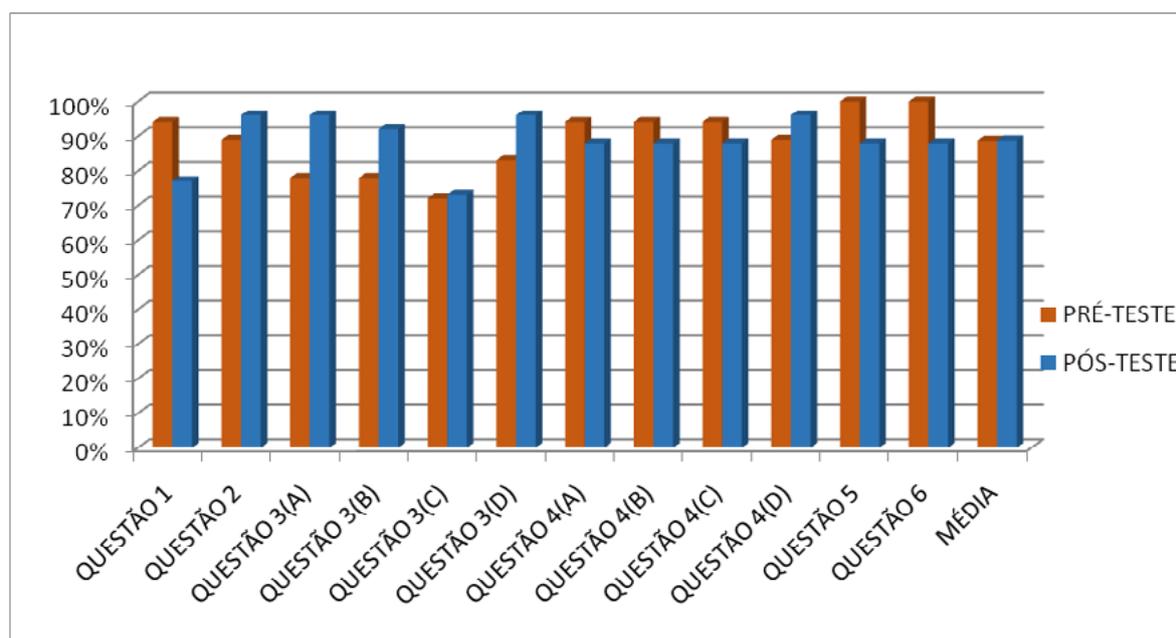
2.4.2 Função Polinomial do 2º Grau

A segunda aplicação de nossa pesquisa foi sobre Função Polinomial do 2º Grau e ocorreu no mês de novembro de 2019, em uma instituição de ensino pública situada no município de Tabuleiro do Norte-CE.

Pudemos perceber que os alunos não tiveram tanto entusiasmo para a utilização do *software* GeoGebra; muitos estavam dispersos e alguns mostraram pouco interesse em manipular o *software*. É importante salientar que, durante a segunda etapa da pesquisa, os próprios alunos, com supervisão, auxílio e indicação do professor, manipularam o *software* GeoGebra, a fim de identificar a influência dos coeficientes e do discriminante da função no gráfico, e fazer conjecturas que viriam a ser confirmadas ou não no decorrer da aula.

Após a aplicação da pesquisa, fizemos uma análise de dados (as perguntas utilizadas no pré-teste e no pós-teste encontram-se nos apêndices deste trabalho) e compilamos os resultados em forma de gráfico, como podemos ver no Gráfico 2:

GRÁFICO 2 - COMPARATIVO DE ACERTOS NO PRÉ-TESTE E NO PÓS-TESTE



Fonte: O autor (2019)

Pelos resultados, podemos observar que houve uma melhoria no número de acertos em apenas alguns dos exercícios, e que essa melhoria não foi tão significativa quanto a da primeira aplicação. Apresentamos duas hipóteses para isso: a primeira é que não houve uma participação e atenção tão efetivas por parte dos alunos no decorrer da aula, e a segunda é que, devido termos trabalhado com a turma toda, muitos alunos que participaram da primeira etapa da aplicação não participaram da segunda e, de modo inverso, muitos alunos que participaram da segunda etapa não haviam participado da primeira etapa, tendo em vista que tais etapas ocorreram em dias diferentes.

Também aplicamos um questionário qualitativo, a fim de obter informações sobre a receptividade dos alunos em relação ao *software* GeoGebra. Através desse questionário, pudemos constatar que, nessa escola, uma boa parcela dos alunos já conhecia o *software* GeoGebra e que ele já havia sido utilizado nas aulas de Matemática. A maioria dos alunos considerou que o GeoGebra contribuiu para o entendimento sobre função quadrática, e, mais uma vez, a grande maioria dos alunos gostaria que essa ferramenta fosse utilizada mais vezes nas aulas de Matemática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas com o uso do *software* GeoGebra, de um modo geral, proporcionaram uma maior participação dos alunos, que demonstraram maior interesse ao terem a oportunidade de aprender por intermédio de uma tecnologia. Porém, temos que deixar claro que a tecnologia por si só não é suficiente para que haja uma aprendizagem mais significativa, e que inúmeros fatores podem fazer com que alguns alunos não tenham tanto interesse por essas novas formas de ensino e aprendizagem.

Um dos principais gargalos ao tentar levar a tecnologia para sala de aula é a falta de equipamentos adequados dentro das instituições de ensino, que, no geral, não contam com aparatos tecnológicos

minimamente usáveis, sem falar que a maioria dos professores não recebe uma formação adequada, que os possibilite fazer a inserção dessas tecnologias dentro da sala de aula.

Nossos objetivos foram alcançados. Julgamos que nossa metodologia cumpriu seu papel, mas percebemos que, de acordo com a turma, será necessário fazer um trabalho motivacional forte para que os alunos de fato participem das aulas com o uso da tecnologia. Também pudemos notar que o nível social e intelectual dos alunos pode ter influenciado na pesquisa. Um estudo que poderia ser feito posteriormente é sobre o modo que esses fatores influenciam no uso de metodologias envolvendo tecnologia.

Foi desafiador transpor os conhecimentos pessoais sobre o GeoGebra para uma metodologia funcional que pudesse contribuir para o ensino das Funções Polinomiais do 1º e 2º Graus, mas foi gratificante ver que grande parte dos alunos se mostrou entusiasmada com o uso de uma nova tecnologia e que em ambas as aplicações pudemos notar o avanço de muitos deles no que diz respeito ao entendimento do conteúdo. Sem dúvida alguma, o uso do GeoGebra é um forte aliado no ensino aprendizagem de funções.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.
- COLPO, Andriela G. *et al.* Contribuições do GeoGebra no ensino-aprendizagem da geometria analítica. **X Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, p.1-8, 2009.
- FIORENTINE, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.
- GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.
- OLIVEIRA, Nanci de. **Conceito de função: uma abordagem do processo ensino-aprendizagem**. 1997. São Paulo, 1997, 174p. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/11176/1/dissertacao_nanci_oliveira.pdf. Acesso em: 01 de janeiro de 2020.
- PEREIRA, Thales de Lélis Martins. *et al.* **O uso do software geogebra em uma escola pública: interações entre alunos e professor em atividades e tarefas de geometria para o ensino fundamental e médio**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012, 122p. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Thales-de-Lelis-N.pdf>. Acesso em: 01 de janeiro de 2020
- SANCHES, Maria Isabel; GOES, Anália Maria Dias de. **O USO DO GEOGEBRA NA FUNÇÃO AFIM**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_mat_artigo_maria_isabel_sanches.pdf. Acesso em: 01 de junho de 2019.
- VALENTE, José Armando. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. **Boletim do Salto para o Futuro**. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003.
- SOUZA JUNIOR, Airton Wagner de. **Uso do Software Geogebra e Modelagem Matemática no Ensino de Funções**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018, 147p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9200>. Acesso em: 01 de janeiro de 2020.

**O RACISMO ESTRUTURAL E SEUS
IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR DOS
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
II DA ESCOLA PEDRO MOREIRA DE
SOUZA, NA CIDADE DE TABULEIRO
DO NORTE - CE**

José Eduardo da Silva Braga
Poliana Emanuela da Costa

O RACISMO ESTRUTURAL E SEUS IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA ESCOLA PEDRO MOREIRA DE SOUZA, NA CIDADE DE TABULEIRO DO NORTE - CE

José Eduardo da Silva Braga
Poliana Emanuela da Costa

1. INTRODUÇÃO

Os debates sobre questões raciais e, mais precisamente, sobre racismo nas escolas estão cada vez mais presentes nos espaços de discussão, tais como centros acadêmicos e eventos promovidos por entidades e figuras públicas que integram o Movimento Negro no Brasil, sobretudo na luta contra o racismo. Essa abertura para trocas de vivências é um importante instrumento de transformação social e educacional. A partir dessa abordagem, professores e alunos podem formar valores que visem à promoção da igualdade racial e desconstruir padrões preestabelecidos historicamente. Esses padrões inferiorizam e marginalizam os povos negros através do processo mútuo de construção e desconstrução de imagens historicamente edificadas sobre a cultura negra, que pode ocorrer nas salas de aula.

Diante dessas questões, a presente pesquisa visa analisar o que os alunos e professores entendem por racismo estrutural e como as questões raciais são tratadas no âmbito escolar, tanto na visão do educando, como na visão do educador, na Escola de Ensino Fundamental II Pedro Moreira de Souza, em Tabuleiro do Norte - CE. Além disso, outro intuito dessa pesquisa é perceber de que maneira essas discussões em sala de aula contribuem para que os alunos se percebam dentro de um sistema de racismo naturalizado pela sociedade e quais os impactos do racismo estrutural sofrido no ambiente escolar.

A discussão sobre essa temática torna-se relevante no sentido de compreender e aprimorar as abordagens dentro das salas de aula acerca das questões raciais, visto que, apesar da mobilização através da Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, as metodologias utilizadas nas abordagens das questões raciais ainda não atingem os alunos negros, como veremos expresso nos dados no decorrer dessa pesquisa. Além dessas questões, essa pesquisa propõe uma reflexão sobre o racismo estrutural nos espaços educacionais e seus processos e como o contato com o racismo no ambiente escolar pode impactar a vida do educando.

Para a obtenção dos resultados, foi utilizado o método de pesquisa qualitativa e quantitativa. A primazia pela pesquisa qualitativa deu-se pelo fato de ser o método apropriado para obter informações das vivências dos entrevistados, de forma que os resultados se baseiam nas concepções empíricas destes. Para Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa é a forma aberta de captação de informações que dispensa o uso de fórmulas matemáticas, pois é a maneira mais indicada quando o intuito é conhecer as experiências

vivenciadas no cotidiano, além de analisar expressões comportamentais e emocionais.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira, foi a pesquisa bibliográfica de autores que discorrem sobre essa temática. A segunda parte foi uma pesquisa de campo, através de entrevistas realizadas com os professores e alunos do sexto ao nono ano da Escola de Ensino Fundamental II Pedro Moreira de Souza. Para a coleta de dados foram aplicadas entrevistas estruturadas e semiestruturadas, em que o entrevistado não restringe suas respostas a opções entre itens, podendo discorrer livremente sobre as questões.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Algumas considerações históricas sobre o racismo no Brasil

Antes de realizar, em linhas gerais, um resgate do caminho histórico para compreender o cerne do racismo no Brasil, faz-se necessário perceber o que caracteriza a raça, bem como compreender o que é racismo e como ele se manifesta dentro das relações sociais no nosso país.

A história do racismo no Brasil levanta reflexões a partir do período de escravidão, com práticas nocivas de apagamento da cultura, religião e dos costumes dos povos que foram trazidos para o Brasil no período colonial. Para Theodoro (2014), ainda antes da lei que teoricamente libertariam os negros escravizados, os debates sobre a figura do negro e sua serventia para o futuro do país ganharam força. Leite (2017, p. 64) pontua esse acontecimento:

Presume-se que tenham sido trazidos forçadamente para o nosso país cerca de 40% dos africanos vitimados pela escravidão moderna. Foram eles e seus descendentes que constituíram a quase total força de trabalho existente durante os mais de trezentos anos em que vigorou a instituição escravocrata brasileira.

Esse destaque para a questão da serventia torna-se necessário, pois a visão que se tinha a respeito dos povos trazidos para serem escravizados era predominantemente comercial. É certamente o período onde nascia a coisificação e comercialização dos povos negros no país. Quando os negros traficados do continente africano chegavam ao Brasil trazidos pelos portugueses, rapidamente eram conduzidos às fazendas de açúcar ou às minas de ouro. Eram tratados da pior forma possível, com trabalho exaustivo, alimentação precária e condições de sobrevivência, como Melo (2015, p. 171) deixa expresso:

(...) outro motivo eram os castigos e o outro era porque auferiam apenas trapos de roupas e uma alimentação de péssima qualidade, em que recebiam pouca comida e no máximo duas vezes por dia. Passavam as noites nas senzalas, que eram galpões escuros, úmidos e com pouca higiene, acorrentados para evitar fugas.

As fugas manifestavam-se como uma das formas de resistência a esse sistema escravocrata que se fortalecia a partir de ideias levantadas, também, no meio acadêmico, dentre elas a tese de que brancos eram superiores a negros. A discussão, que veio de fora do país, maculou uma nação que teve sua liberdade usurpada e posteriormente teria sua existência negada.

Com a disseminação das teorias de “embranquecimento” trazidas da Europa, o racismo ganha um viés de legalidade garantida pela ciência. Theodoro (2014, p. 208) afirma: “[...] a academia corroborava com a ideia da inferioridade da raça negra: nosso atraso em relação às demais nações do ocidente seria então explicado pela grande incidência do sangue negro nas veias de nossa população”. Adotada como uma das estratégias para tornar embranquecida a população brasileira, a mistura dos sangues assume também um componente responsável pelo afastamento da figura do negro como sujeito de direito.

Com o passar do tempo, mais precisamente a partir da década de 1940, com a queda de ideologias que preconizavam a superioridade branca, o discurso foi se moldando para um embelezamento da miscigenação. Uma nação que até pouquíssimo tempo atrás tentava suavizar a cor retinta, agora ganhava novos ares de defesa da beleza existente na mistura de raças.

Um dos grandes precursores, quiçá o maior, desse discurso no Brasil foi Gilberto Freyre, através de sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933), que posteriormente passa a ser vendida como cartão postal do Brasil mundo a fora. O discurso de cunho racista dá lugar ao mito da democracia racial.

Para Freyre, “talvez em nenhum outro país seja possível ascensão social mais rápida de uma classe a outra: do mucambo ao sobrado. De uma raça a outra: de negro a ‘branco’ ou a ‘moreno’ ou ‘caboclo’” (FREYRE, 1936 *apud* HOFBAUER, 2006, p. 251). Contrapondo essa ideia, Theodoro (2014, p. 210) apresenta argumentos sobre os desenhos das desigualdades raciais que ganhavam cada vez mais força e eram legitimados por um sistema racista em vigor naquele momento histórico. Eis o seu registro:

Longe de meras heranças acumuladas, as desigualdades raciais brasileiras passaram a ser amplamente reconhecidas como sendo legitimadas pelo racismo (difuso ou ativo), e como sendo influenciadas por mecanismos ativos de discriminação racial...

Em um cenário de validação da existência da desigualdade racial, representado pelo não acesso aos equipamentos de garantia de direitos, na exclusão por parte do Estado ao preparo necessário para a entrada no mercado de trabalho e a marginalização iminente, surge um movimento de contestação dessas condições impostas.

É muito importante lembrar que a aprovação e a assinatura da Lei Áurea não garantiram às pessoas negras o acesso automático às políticas públicas e aos seus direitos. Pelo contrário, surgiu como ferramenta de marginalização da população negra. Não obstante, como tentativa de mudar esse quadro de marginalização que a República trazia, os libertos uniram-se em mobilização racial negra no Brasil, criando vários clubes, grêmios e associações, distribuídos pelo país.

É nesse contexto que surgem os principais movimentos negros no país. Motivados pela vontade de lutar contra o preconceito racial que se desenhou durante tantos anos de escravidão e pelo desejo do reconhecimento de direitos teoricamente garantidos pelas legislações, mas negados durante séculos até os dias de hoje.

Posteriormente, esses grupos passaram a se organizar e representar centros de mobilização e conscientização racial nos grandes centros urbanos. O Movimento Negro representa um marco para os debates das questões raciais no Brasil. Inclusive nas discussões de criminalização do racismo, bem como no levante de reivindicações para a garantia de direitos dos negros no país.

2.2 Racismo estrutural

A partir de conceitos e caracterizações dos formatos de racismos, fazendo recorte para a forma de opressão naturalizada, chegamos ao que conhecemos como racismo estrutural. Segundo Almeida (2018), nada mais é que um sistema que oprime, cujas ações ultrapassam os espaços institucionais e tomam proporções gigantescas que se manifestam em fatores estéticos em quaisquer lugares de âmbito público e privado.

Todo esse sistema interfere diretamente nas relações sociais, justamente por serem fatores estruturantes já naturalizados pela sociedade. Dessa forma, o racismo estrutural se configura a partir de elementos que perpassam as estruturas sócio-históricas e políticas. Esse processo histórico funciona como base para as reproduções diárias dos racismos em suas diversas faces, de modo natural e sem questionamentos.

Essa naturalização ocorre quando deixamos de questionar o número de pessoas negras nos ambientes frequentados, quando não notamos as ausências diárias de pessoas negras ocupando posições de destaque na sociedade ou em quaisquer outros espaços sociais.

Para compreender o racismo estrutural, é preciso perceber as formações sociais, questioná-las. O racismo surgiu de uma ideologia na qual pessoas brancas eram consideradas superiores e, desse modo, o racismo estrutural esteve e está ligado à incapacidade de questionar os motivos pelos quais ainda nos causa estranheza a ideia de ser atendido por um médico negro. Todos esses padrões foram construídos historicamente em um processo em que brancos sempre ocuparam posição de poder em relação aos negros. Por tratar-se de uma estrutura comportamental, pessoas negras também – por estarem introduzidas em uma sociedade racista – tendem a reproduzir racismos diários: “Submetidos às pressões de uma estrutura social racista, o mais comum é que o negro e a negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem”. (ALMEIDA, 2018, p. 53).

O senso comum costuma apontar negros como os primeiros a cometerem racismo, por não se amarem, por internalizarem a opressão sofrida diariamente. Mas se a sociedade, em sua maioria, enxerga o negro infrator e os meios de comunicação apontam-no suspeito, como assimilar e reproduzir o contrário?

Para Almeida (2018), essa mudança só é possível a partir das reflexões críticas sobre a sociedade e sobre sua condição, sendo negro – percebendo o sistema racista no qual estamos envolvidos – ou branco, reconhecendo privilégios a partir de suas vivências.

Em um momento histórico de saberes múltiplos, de políticas globalizadas, o racismo não poderia apresentar-se de maneira direta, despida. O racismo estrutural ganha autonomia dessa maneira, acontecendo nas entrelinhas. E é dentro desse contexto que destacamos a importância de discutir racismo e representatividade.

As formas de representação de negros em novelas, comerciais, propagandas, sempre estiveram relacionadas a posições subalternas, de segundo plano. A representatividade torna-se uma importante ferramenta na luta pela igualdade racial e pela ocupação de espaços sociais antes impensáveis para os negros.

Não há dúvidas de que a representatividade é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação e há excelentes motivos para defendê-la. Quem pode duvidar da importância para a luta antidiscriminatória de se ter uma mulher negra em posições geralmente associadas

a homens brancos na academia, nos meios de comunicação e no judiciário? (ALMEIDA, 2018, p. 84).

Entretanto, é de extrema importância perceber que só a representatividade não é capaz de combater um sistema impetrado socialmente ao longo de séculos. Uma pessoa negra em posição de destaque não necessariamente quer dizer que o poder esteja nas mãos de uma nação negra. Isso quer dizer que a luta contra o racismo não pode ser encarada como uma luta individual, mas sim como um debate e luta coletiva, que só poderá surtir efeito caso toda a sociedade perceba a seriedade dessa luta.

2.3 Racismo estrutural na Escola Pedro Moreira de Souza e suas implicações na vida educacional dos estudantes

As relações sociais têm início na vida escolar. Dessa forma, muitos desses conceitos são perpetuados dentro dos ambientes educacionais. É dentro desse contexto que se descobre a necessidade da abordagem das questões raciais dentro das salas de aula.

Muitas situações racistas se reproduzem nos ambientes educacionais, e o professor tem um papel de suma importância, sobretudo no que diz respeito à orientação, para que os alunos saibam identificar atitudes racistas e, conseqüentemente, compreendam quais mazelas esses comportamentos podem acarretar na sua vida.

Segundo Almeida (2018), o racismo pode ser compreendido como um sistema de diferenciação que tem como parâmetro a raça. Dentro desse contexto, o racismo pode se manifestar a partir de ações que vão garantir vantagens e desvantagens, dependendo do grupo a qual pertence.

Desse modo, o racismo se manifesta no cotidiano dos alunos por meio de estruturas ligadas ao processo de construção histórica do país, que, com o passar do tempo, foram tomando formas mais sistemáticas institucionais e estruturais. Além de estudar e compreender o início desse sistema de opressão, faz-se necessário perceber também os danos que o racismo pode acarretar na vida desses alunos. O recorte desse projeto é focado na vida escolar de adolescentes da Escola de Ensino Fundamental II Pedro Moreira de Souza.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, realizada na escola supracitada, localizada no município de Tabuleiro do Norte, estado do Ceará. Como acordado previamente com os participantes, todos os entrevistados tiveram sua identidade preservada.

Foram entrevistados 03 dos 04 professores de ensino fundamental II da escola, de ambos os sexos e com idade entre 25 e 49 anos. Os alunos entrevistados somam um total de 10, com idade entre 12 e 14 anos, pertencentes a turmas do sexto ao nono ano. A coleta de dados ocorreu entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, nos turnos matutino e vespertino.

A construção da identidade, da identificação da figura do negro ainda é um desafio nos espaços educacionais. Existe um sistema arraigado na sociedade que impede pessoas negras se afirmarem negras. Esse entrave ultrapassa aspectos estéticos e passa a ser cultural e estrutural. Durante as entrevistas com os alunos, foi possível perceber uma dificuldade inicial para se autodeclarar negro. Alguns dos alunos com traços negróides, pele escura, cabelo crespo, questionavam-se: “eu sou de que cor?”.

Para Gomes (2002, p. 39), isso é resultado de uma construção que se apresenta para o indivíduo ao longo de sua vida e do conhecimento acerca das relações étnico-raciais que pode ser desenvolvido, sobretudo no ambiente escolar.

[...] entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade.

É importante apontar que essa auto afirmação não está ligada apenas aos traços do rosto, cor da pele, curvatura dos fios de cabelo. É acima de tudo um ato político se compreender negro no Brasil. Essa compreensão dá ao indivíduo voz para lutar contra os diversos padrões estabelecidos pela sociedade.

Dos professores entrevistados, 66,6% se consideram pretos, sendo 33,4% os que se consideram amarelos. Nesse mesmo quesito, quando entrevistados, 40% dos alunos se consideram negros, 40% se consideram brancos e 20% se consideram indígenas.

Dentro desse contexto de ausência de conhecimento acerca de suas próprias identidades raciais, tratar sobre racismo só não representa um abismo para os alunos por conta de suas vivências. Uma das primeiras questões respondidas foi sobre como os entrevistados concebem o racismo e como ele se materializa na escola.

O racismo na escola não acontece apenas a partir de atitudes explícitas. O racismo estrutural se manifesta inclusive nos materiais didático-pedagógicos utilizados. A falta de representatividade nos materiais didáticos serve a uma perspectiva histórica do negro como apenas um povo escravizado, reduzindo a participação dos povos africanos ao período escravocrata (BRASIL, 2005).

Quando questionado sobre como o racismo se materializa na escola, o professor A pontuou: [...] em minha visão, acontece por vezes como um isolamento ou uma indiferença em relação às pessoas negras. Nas crianças é mais visível. Segundo Gomes (2005), conhecer os conceitos de racismo e suas formas materializadas no cotidiano escolar podem ser poderosas ferramentas, tanto na identificação de práticas racistas, como no combate direto ao racismo na escola.

Dos alunos entrevistados, 50% afirmaram já ter presenciado ou vivenciado uma manifestação do racismo no âmbito escolar. Os relatos acompanharam um misto de tristeza e insegurança ao falar, como percebemos nos trechos a seguir:

Foi assim: uma menina chegou e começou a falar comigo. Estava eu, essa menina e outras duas pessoas, e começamos a falar sobre uma youtuber que ela fez preenchimento labial, aí a menina do nada, (disse:) [nome da aluna], você nem precisa, né? Porque os seus são enormes, e riu. Eu não parei de falar com ela, mas eu percebi que ela sabia que isso era uma situação de racismo por eu ser negra e ter lábios carnudos (Aluna B).

A presença do racismo estrutural nos espaços educacionais não é um elemento desconhecido para muitos dos alunos. Quando entrevistada a respeito de como o racismo se manifesta na sala de aula, uma aluna respondeu:

[...] uma situação bem comum nas salas de aula e que, na minha opinião, é sim uma forma de racismo. Em 9 anos de estudos, apenas dois colegas meus eram negros. Impactante né? Pois é, em salas de 30 alunos, apenas 1 ou 2 eram negros, e o restante, brancos, obviamente. E o que isso significa? Que na sociedade atual, pessoas negras têm menos oportunidades do que um branco. Os negros, infelizmente, não têm um futuro tão promissor como de outras pessoas, de pele clara! Estou indo para o ensino médio agora e, se no fundamental foi assim, só imagino como vai ser futuramente. (Aluna C).

Esse olhar crítico e preocupado com as questões étnico-raciais é fundamentado, em sua maioria, a partir das abordagens realizadas em sala. Por isso a importância de o docente ser detentor desse conhecimento. Caso contrário, o corpo docente acaba contribuindo, ainda que indiretamente, com a reprodução, disseminação e permanência de práticas racistas na escola (BRASIL, 2005).

Os alunos entrevistados apresentaram alguns dados relevantes no que diz respeito às abordagens desses temas. As áreas de conhecimento que mais foram citadas sobre a presença desses debates em sala de aula foram Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Dessa forma, de acordo com as respostas dos alunos, os temas ficam de fora nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática.

Essa é uma problemática que perpassa não só a formação docente, mas as formas como as matrizes curriculares são desenvolvidas. Trabalhar sobre questões étnico-raciais não é atribuição apenas dos componentes curriculares pertencentes às Ciências Humanas ou Linguagens e Códigos. Ratificando as informações acima mencionadas, a aluna C completou:

Na verdade, apenas um professor aborda esse assunto em sala de aula, o que, na minha opinião, é um fato que demonstra como esse tema é deixado de lado, e permite que seja um assunto clichê para a sociedade. Esse assunto precisa ser conversado sempre, as pessoas devem enxergar o que racismo na verdade, não é coisa de novela ou algo distante, isso acontece por- tinho de nós, mesmo que às vezes não percebemos. [Nome do professor], na aula de História, sempre fala sobre racismo e nos faz enxergar claramente que a situação está pior do que imaginamos. Ele mostra isso com exemplos no nosso dia a dia e, ainda, usando slides com in- formações e dados reais! Além disso, o mesmo sempre faz uma roda de conversa, onde todos nós compartilhamos nossas opiniões e dúvidas.

Para a construção dessa pesquisa, concebemos a ideia de que racismo estrutural existe e está incontestavelmente presente no cotidiano escolar (Almeida, 2018). Para 66,7% dos professores entrevistados, as pessoas que reproduzem racismo no ambiente escolar sabem que estão sendo racistas. Outros 33,3% responderam que quando acontecem situações racistas, as pessoas as reproduzem sem saber.

Os números apresentam-se de outra forma quando analisamos os resultados das entrevistas dos alunos: 80% desses acreditam que quem comete racismo sabe que está cometendo. O número cai para 20% dos alunos que entendem que quem comete racismo não sabe que está cometendo.

A partir dessa prerrogativa, um dos principais interesses dessa pesquisa é entender quais os impactos do racismo estrutural na vida escolar dos alunos da escola já mencionada. Para Scholz, Silveira e Silveira (2014, p. 71), um dos principais agravantes do racismo é o desconhecimento sobre si mesmo, a falta de identificação e autoafirmação, podendo levar a danos irreparáveis à saúde mental, como se expressa a seguir:

Ao tratar dos efeitos do racismo e discriminação racial na construção da identidade do negro,

compreende-se que esta é construída desde a infância e no espaço escolar ao qual pertence, devendo-se atentar para os efeitos negativos na saúde mental destas crianças, partindo do reconhecimento das dificuldades enfrentadas no sentido de construção de uma identidade étnica e racial positiva e no seu bem-estar emocional.

No ambiente escolar, os efeitos do racismo estrutural podem manifestar-se, inclusive, no desenvolvimento pedagógico dos alunos que são vítimas de racismo. Dos professores entrevistados, todos afirmaram que os efeitos do racismo estrutural atingem, sobretudo, a aprendizagem dos alunos. As vítimas tornam-se introspectivas, não se sentem seguras para se colocar em sala de aula, como reporta o professor D:

Eu acho que (o racismo é) bastante negativo, eu tiro por mim. Porque eu sofri racismo quando eu passei na universidade, e até hoje quando eu lembro da situação que eu vivi, dói lá no fundo. E a expressão que minha colega usou, por eu morar na zona rural, ser negra, que eu não teria capacidade de passar na universidade. Quando o aluno passa por uma situação de racismo prejudica a aprendizagem. Não querem se colocar, ficam introvertidos, mexe com a autoestima da criança.

Um dos comportamentos mais frequentes, a partir das entrevistas, é o de não interagir. A autoestima baixa, ocasionada pelos mais diversos mecanismos de opressão, é outro comportamento apontado pelos professores entrevistados. Os alunos são tomados por uma sensação de não pertencimento, é como se as vítimas sentissem que sala de aula não é o seu lugar, como aponta o professor B no seu relato:

Diante de uma juventude que, cada vez mais, enfrenta problemas com autoestima, percebe-se que o racismo pode agravar esses casos. Sem falar dos casos extremos em que ocorre violência física. [...] Afastamento, notas baixas e até abandono (escolar).

Segundo Almeida (2018), essa falta de conexão de pessoas negras com alguns espaços se justifica pela forma como esses espaços foram construídos socialmente. Existem alguns espaços que não foram construídos socialmente para serem ocupados por pessoas negras, por toda historicidade envolvida nesse processo.

Negros têm ocupado esses espaços através de muita luta, muita resistência, mas o racismo estrutural sempre apresenta-se na intenção de fazer lembrar que esses lugares não deviam ser ocupados por negros.

Discutir o racismo estrutural em sala de aula, construir uma imagem positiva da figura do negro é uma tarefa essencial para combater o racismo impetrado socialmente. É uma excelente ferramenta na desconstrução de pensamentos que colocam o negro no papel cômodo do “vitimismo” e fazer os alunos refletirem sobre quais fatores levam pessoas negras a raramente ocupar um papel de existência.

Essa consciência está presente no pensamento de parte dos alunos entrevistados, como percebemos na fala da aluna C, quando questionada sobre quais danos o racismo estrutural existente na escola pode acarretar na vida escolar das vítimas:

[...] discriminação entre pessoas apenas por terem uma raça, religião, cultura e cor diferente, criando assim uma superioridade, onde a raça branca é muito melhor que a negra. Isso é uma característica forte da sociedade hoje em dia, seja na internet e na vida real, pessoas negras

sofrem e por causa da sua cor, não têm um futuro tão promissor como outras pessoas. Existe uma grande barreira que foi criada [...] e continua mais forte do que nunca. Na escola, percebo isso quando olho para uma sala de quase 30 alunos e vejo apenas 1 aluno negro. E exatamente esse aluno tem notas péssimas é visto como um aluno “ruim” ou “péssimo”. Que coincidência, não!?

Mesmo com todas as conquistas que a população negra conseguiu por meio de muitas lutas e muito sangue derramado, ainda existem muitos espaços sociais a serem ocupados por pessoas negras. Um grande passo para isso é reconhecer a existência de um sistema, por vezes invisível, que determina e delimita os espaços que pessoas negras devem ocupar. O nome desse sistema opressor é racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

No ambiente escolar, esse sistema não opera diferente. A começar pela ausência de representatividade nos materiais didáticos utilizados, na composição do corpo docente e na própria representação de alunos.

Não era objeto direto dessa pesquisa, mas não podemos fechar os olhos para uma realidade que ficou expressa, inclusive nas falas dos alunos entrevistados: quanto mais próximo do ensino médio, menor o número de alunos negros. E isso só piora quando se trata do ensino superior.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018), jovens negros no ensino superior representam um percentual de 18,3%. Isso também resulta do racismo estrutural. O abandono escolar é alimentado não só por esse sentimento de não pertencimento que torna os alunos vítimas do racismo na escola, mas pela vulnerabilidade social para a qual as pessoas negras no Brasil foram conduzidas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um sistema de opressão que proporciona privilégios a determinados grupos e, ao mesmo tempo, acarreta danos a outra parcela da população é evidente. Nessa discussão, negros são minorias em representação e acabam pagando um preço muito alto nesse contexto de desigualdades sociais.

O racismo, seja ele estrutural, institucional, velado ou explícito, está presente em todos os setores da nossa sociedade.

Com essa pesquisa pretendeu-se levantar dados sobre os impactos do racismo estrutural na vida escolar dos alunos. Os dados obtidos reafirmaram os danos do racismo e apontaram possíveis gatilhos de permanência e disseminação da reprodução do racismo nesses espaços.

Dentre esses mecanismos de manutenção, mesmo que indireta, do racismo na escola, podemos apontar, baseados nos resultados, a não abordagem do tema racismo na sala de aula. Como apontado anteriormente, isso não é um problema apenas da práxis educacional, mas um eixo que perpassa a formação acadêmica e formação continuada desses profissionais.

Isso porque, muitas matrizes curriculares, sobretudo de professores que se formaram há algum tempo, não contemplava formação sobre questões étnico-raciais. O professor que não for preparado para discutir tais questões, ainda que disponha de demasiado interesse, não conseguirá levar esse assunto para a sala de aula com fundamentação teórica necessária.

Outro fator que podemos apontar como resultado dessa pesquisa é a ausência da autoafirmação enquanto negro. Afirmar-se negro é, pelo processo histórico, uma forma de resistir às tentativas de apagamento da cultura, religião, curvatura do cabelo, cor da pele. Todos esses fatores sofreram e sofrem diariamente tentativa de embranquecimento (ALMEIDA, 2018).

A insegurança no falar, o hesitar na hora de escolher a alternativa que o condiciona a pertencer a um grupo marginalizado também pode configurar-se como resultado desse sistema de opressão que começa por desconhecer suas origens, sua ancestralidade; opressão que o aprisiona com a única história que ouviu sobre povos negros, a que diz que foram escravizados e só; que o acompanha por toda uma vida de negação de direitos e oportunidades.

Na vida escolar, os impactos apontados pela pesquisa sugerem necessária intervenção para minimizar os efeitos do racismo nas instituições de ensino. Isso porque os professores apontaram que os efeitos do racismo estrutural refletem não só no comportamento das vítimas, que, em geral, acabam por não se sentirem confortáveis para participar das discussões ou se reportar ao professor para obter resposta sobre uma dúvida.

Além disso, os alunos que sofrem com o racismo estrutural, acabam apresentando resultados de aprendizagem inferiores em comparação a alunos que não sofrem com isso. Alguns professores relataram que o racismo que acontece na escola pode resultar, inclusive, em violência física por parte das vítimas. As vítimas reagem dessa forma a uma violência invisível e tão corrosiva quanto a física; um tipo de violência que raramente é encarada como tal: o racismo estrutural.

Para além dos dados já mencionados, os professores entrevistados reforçaram que a consequência mais grave do racismo, que pode ser notada no âmbito escolar, é o abandono. O racismo estrutural precisa ser combatido em todos os espaços sociais, não só nas escolas. Mesmo sabendo que, por se tratar de algo construído historicamente, pode levar muito tempo para alcançar a redução esperada, é um embate que deve ser travado todos os dias.

Na escola, esse combate só será possível a partir da implementação de propostas pedagógicas, em todas as etapas de ensino, que alcancem professores e alunos no sentido de fazê-los entender a importância da diversidade étnico-racial e da necessidade da garantia de igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. In **Cadernos Temáticos - História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais**. Curitiba: SEEDPR, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.
- GOMES, Lino Nilma. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- HOFBAUER, Andréas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2019**. Rio de Janeiro. 2019.
- LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil**. São Paulo: Sankofa, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/download/137196/132982/>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- MELO, Cristiane e Castro Feitosa. **Práticas produtivas e conservação ambiental no reordenamento territorial do Alto Jaguaribe - Ceará**. Ceará, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/mag/dmdocuments/cristianee_castro_feitosa_melo.pdf. Acesso em: 07 fev. 2020.
- MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE / Fabiana Moraes; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo**. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.
- OLIVEIRA, Dennis. **Abolição inacabada: o projeto das classes dominantes brasileiras**. Revista Fórum. 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/quilombo/2015/05/13/abolicao-inacabada-o-projetodas-classes-dominantes-brasileiras/>. Acesso em: 07 fev. 2020.
- REIS, Dyane B. **O Racismo na determinação da suspeição policial: a construção social do suspeito**. 100f. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2001.

THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.8, n1, p. 205 - 219, 2014.

SCHOLZ, D. C. S.; SILVEIRA, M. I. C. M.; SILVEIRA, P. R. **As práticas racistas no espaço escolar**. São Leopoldo | v. 19 n. 2 | p. 61-74 | jul.- dez. 2014.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

**GEOGRAFIA DA SAÚDE E IMPACTOS
SOCIOAMBIENTAIS NO ENSINO
DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE
TABULEIRO DO NORTE - CEARÁ**

Elisgardenia Oliveira de Lima
João César Abreu de Oliveira Filho

GEOGRAFIA DA SAÚDE E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE TABULEIRO DO NORTE - CEARÁ

Elisgardenia Oliveira de Lima
João César Abreu de Oliveira Filho

1. INTRODUÇÃO

O aumento gradativo do modo de produção, a partir da Revolução Industrial, proporcionou intensas transformações na organização do espaço mundial, e, como consequência, o surgimento e o aumento de problemas socioambientais.

De acordo com Barcellos (2002), conhecer a estrutura e a dinâmica espacial da população é o primeiro passo para a caracterização de situações de saúde, assim sendo, a análise espacial propicia o restabelecimento do contexto no qual um evento de saúde ocorre, contribuindo para o entendimento dos processos socioambientais envolvidos.

É nesse contexto da integração que o conhecimento geográfico se apresenta: de um lado, como a ciência do estudo das relações entre a sociedade e a natureza, cumprindo um papel básico nas análises ambientais nas diversas escalas; de outro, como a ciência do estudo do espaço. Nesse caso, irá ao encontro das necessidades enfrentadas pela epidemiologia (FARIA e BORTOLOZZI, 2009).

Mediante essas abordagens, é notória a inclusão de conceitos geográficos como espaço, território e ambiente nos estudos sobre a saúde e a saúde pública. Partindo dessas concepções, surgiu uma nova linha de pesquisa, denominada geografia médica, e, posteriormente, geografia da saúde.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância pesquisar a referida temática. O intuito foi de compreender melhor como os professores de Geografia da Escola de Ensino Fundamental Acelino Maia dialogam com Geografia da Saúde e como essa temática é abordada, trabalhada no contexto da sala de aula e no livro didático, analisando conteúdos referentes a questões ambientais e socioeconômicas que permitam aos alunos a construção da percepção de como esses elementos influenciam na ocorrência de diversas doenças humanas.

Na tentativa de contribuir com a pesquisa, faz-se necessário um estudo de possíveis problemas referentes a questões ambientais, sociais e econômicas do bairro em que a escola em estudo está inserida. Esse diagnóstico é salutar e importante para entender o contexto no qual os alunos, os professores e a própria escola estão inseridos. A partir do levantamento desse diagnóstico, foi possível identificar que boa parte dos estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade, tendo renda familiar em torno de um salário mínimo.

A escola em estudo fica localizada no bairro Bom Futuro, distante aproximadamente 2,5 km do centro da cidade de Tabuleiro do Norte no Ceará. De início, o bairro era denominado Cooperativa, devido à instalação da Cooperativa Agrícola e Pastoril de Tabuleiro do Norte, em 20 de janeiro de 1968. Ali era produzida ração para gado leiteiro (resíduo), dando assim início ao processo de urbanização do bairro. No decorrer de alguns anos, a cooperativa agrícola veio à falência, acarretando o desemprego de todos os funcionários, bem como a junção de outros problemas socioeconômicos que impulsionaram o cenário periférico no bairro cooperativa que, posteriormente, com a Lei Municipal Nº 504, de 14/05/1996, foi renomeado como bairro Bom Futuro.

Esse trabalho objetiva discutir a nuance do processo de ensino e aprendizagem com base na Geografia da Saúde, que é uma área importante para compreender as questões ambientais e socioeconômicas, discutindo intrinsecamente a relação entre saúde e ambiente, saúde e educação.

Dessa forma, destaca-se que esse tema é demasiadamente atual e relevante, em virtude das circunstâncias atuais em relação à pandemia da COVID-19. Assim, é fundamental discutir intrinsecamente a relação saúde e espaço geográfico, saúde e educação, saúde e meio ambiente, denotando que a saúde não está perpetuada somente a casos clínicos, mas, também, às questões de qualidade de vida, bem como ambientais e sociais. Inclusive, vale salientar que esse trabalho é inovador e inédito, até então, no município de Tabuleiro do Norte - Ceará.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação teórica

De acordo com as concepções teóricas formuladas por Guimarães (2015), a atribuição da nomenclatura Geografia Médica é devida aos primeiros trabalhos estarem vinculados à questão da saúde no espaço, caracterizada pelo processo de espacialização das diversas doenças e suas causas no espaço geográfico.

A partir do século XX, as transformações econômicas e sociais motivadas pela industrialização propiciaram o surgimento de várias patologias. Com isso, houve o surgimento de novas pesquisas referentes à qualidade de vida, ocasionando a ampliação da temática da saúde, extrapolando o âmbito de ação e atuação médica, permitindo que novas pesquisas de diversas áreas possam dar efetivas contribuições e, com isso, promovendo a mudança da nomenclatura Geografia Médica para Geografia da Saúde.

De acordo com pesquisas levantadas por Guimarães (2015, p. 30), “a origem oficial da Geografia médica é de 1949, no Congresso da União Geográfica Internacional (UGI) em Lisboa, tendo sua consagração ocorrido no congresso em 1968, em Nova Déli, com a instalação de um grupo de trabalho”. A partir desse momento, intensificaram-se os trabalhos em torno da temática da Geografia da Saúde no campo da Geografia, tendo vários estudos e pesquisas sobre a temática e a popularização dessa linha de pesquisa no Brasil.

No tocante à utilização da Geografia em pesquisas médicas, Santana (2014) relata que, em 1850, o médico John Snow, em Londres, com a epidemia da cólera, usou o mapeamento para identificar o poço contaminado como fonte da doença.



Segundo Guimarães (2015), o complexo patogênico do geógrafo Max Sorre determina que o desenvolvimento de uma doença em aglomeração humana seria decorrência da interação entre o agente patógeno (vírus, bactéria, fungo, protozoário, dentre outros), o hospedeiro humano e o ambiente, evidenciando a utilização de aspectos geográficos.

Mediante os estudos de Guimarães (2015), a incidência do mundo urbano-industrial, inicialmente em países europeus, provocou a rápida disseminação de doenças, e, com isso, o saneamento urbano foi necessário para o controle dos processos de transmissão das doenças infectocontagiosas, surgindo, assim, o chamado sanitarismo (de 1830 a 1875) na França, a partir das concepções e ideias higienistas incorporadas às políticas urbanas, posteriormente atreladas como modelo urbanístico para outras cidades do mundo.

De acordo com Perekouski e Benaduce (2007), os primeiros estudos científicos no Brasil que relacionaram o acontecimento de doenças e o meio ambiente foram realizados por médicos sanitaristas e epidemiologistas. No Brasil, os estudos em Geografia Médica normalmente consideravam aspectos socioculturais e econômicos, principalmente ligados à polarização e ocupação do território, ao baixo nível de vida da população e a aspectos ligados à mobilidade, inseridos nas pesquisas como fatores que contribuem para a ocorrência, ou mesmo para o agravamento de doenças.

De acordo com Santana (2014), a designação Geografia Médica sofreu alteração, passou a ser designada Geografia da Saúde, pelo fato de o estudo da saúde estender-se a um vasto conjunto de fronteiras disciplinares, tais como economia, sociologia, entre outras; a metodologia e os objetivos se voltam mais sobre questões de saúde do que questões meramente médicas.

De acordo com o pensamento de Guimarães (2015), a geografia seguiu a tendência que gradativamente deslocou o conceito de doença para o de saúde, abrangida como um estado de bem-estar completo, físico, mental e social, e não simplesmente marcado pela presença da enfermidade.

A Geografia da Saúde no Brasil assume cada vez maior importância e esse fato está associado aos eventos científicos que reúnem centenas de geógrafos periodicamente. O primeiro Simpósio Nacional de Geografia da Saúde/ Fórum Internacional de Geografia da Saúde foi realizado em 1993, em Presidente Prudente - SP. Em 2013, realizou-se o VI Simpósio, em São Luís do Maranhão (SANTANA, 2014, p. 21).

Para Santana (2014), a geografia da saúde é uma área científica que unifica temas da Geografia Física e da Geografia Humana, constituindo-se como uma área do saber de compreensão global, preocupada com os problemas atuais nas diferentes escalas. Um espaço onde convergem ou se cruzam fenômenos naturais, socioeconômicos, culturais e comportamentais, de importância básica na explicação dos padrões de saúde e doença.

O objetivo geral da Geografia da Saúde é proporcionar conhecimentos úteis para compreender as relações que se estabelecem entre as condicionantes da saúde, os resultados efetivos das políticas e da organização dos serviços na saúde das populações e as suas consequências no desenvolvimento do território (SANTANA, 2014, p. 14).

A autora supracitada ressalta o território como componente fundamental da disciplina Geografia da saúde, sendo o território ao mesmo tempo um motivo e uma consequência dos problemas de saúde.



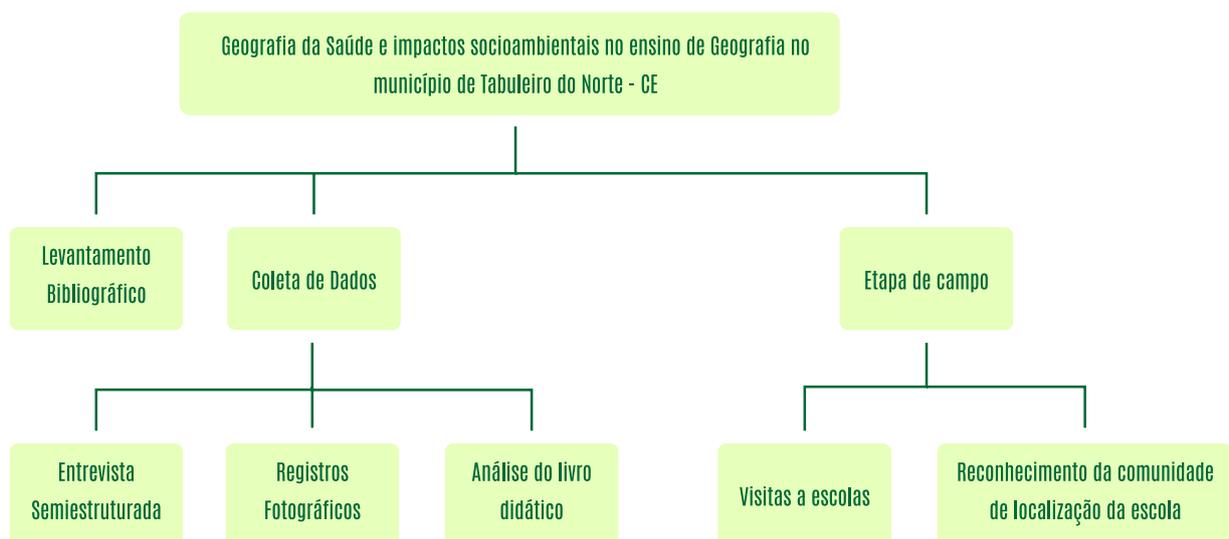
Para Barcellos (2002), a análise de situação de saúde tem uma coerência territorial, porque no espaço se disseminam populações humanas segundo semelhanças culturais e socioeconômicas.

2.2 Metodologia

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (MINAYO, 2001, p. 16).

Com isso, a metodologia apresenta-se como uma juntura clara e objetiva entre os conteúdos coletados e o pensamento do pesquisador calcado mediante o embasamento teórico. Para atingir o objetivo da pesquisa, pautou-se em uma abordagem qualitativa, que implica, conhecer e aprofundar abordagens referentes ao ensino de geografia da saúde. Segundo Bastos (2003), uma das etapas da pesquisa é a coleta de dados, que tem como objetivo adquirir informações sobre a realidade. Para tal, elaborou-se o seguinte fluxograma mostrando o passo a passo da metodologia do trabalho.

Figura 1 - Fluxograma Metodológico



Fonte: Lima (2019)

Na realização deste trabalho, foi efetuado o levantamento bibliográfico sobre a temática geografia da saúde, questões que envolvem saúde, tais como, questões ambientais, sociais e econômicas.

No processo de coleta de dados foram realizadas visitas à escola, como também reconhecimento da comunidade em que a escola em estudo está inserida. Foram realizados registros fotográficos, com o intuito de observar e coletar informações referentes a questões ambientais e sociais as quais os alunos têm vivenciado.

Para a investigação empírica, optou-se por utilizar entrevista semiestruturada, com o intuito de analisar o entendimento sobre a temática geografia da saúde, e metodologia de ensino da professora de geografia da Escola de Ensino Fundamental Acelino Maia, a qual favoreceu a obtenção de informações compondo dados que não se encontraram em fontes documentais.

Como parte da coleta de dados foi realizada a análise do livro didático de Geografia utilizado na escola, do projeto mosaico, do 6º ao 9º ano, dos autores Valquíria e Beluce, 1. ed editora Scipione, 2015.

Figura 2 - Imagem da EMEF Acelino Maia



Fonte: Lima (2019)

2.3 Geografia da Saúde no ensino de Geografia, na Escola Acelino Maia

O presente capítulo objetiva fazer uma análise do ensino de Geografia e possíveis metodologias de ensino da temática geografia da saúde na Escola de Ensino Fundamental Acelino Maia. A escola acima, no ano de 2019, apresentou um total de 119 alunos matriculados. Referente à estrutura física apresenta-se pequena, como mostra a figura 9, sendo composta por quatro salas de aula, uma sala de direção, uma sala dos professores, um laboratório de informática, atualmente desativado, cantina e um pátio pequeno.

De acordo com Brasil (1998), a escola, com suas discrepâncias e limites, torna-se um lugar que influencia direta ou indiretamente a vida dos jovens na criação de suas identidades e projetos de vida. Nessa perspectiva, entende-se que a escola tem uma ação direta na formação social dos alunos.

Com isso, é necessário o professor trabalhar conteúdos que estimulem os alunos no processo de aprendizagem, buscando a formação cidadã.

Os fenômenos sociais vivenciados no cotidiano dos alunos são refletidos no ambiente escolar, com isso, o papel do professor perpassa para além da prática em sala de aula, tendo como constructo a prática social dos alunos na atividade da docência.

Esta parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais não se propõe a caracterizar o aluno, nem em termos cognitivos, nem em termos atitudinais, pois tal pretensão seria um erro. O que se propõe aqui é uma reflexão sobre a tarefa de levar em conta alguns aspectos relacionados à vivência desses alunos, que são jovens e que vivenciam um momento importante do ponto de vista da construção de suas identidades e da elaboração de projetos de inserção na sociedade. A escola não pode ignorar as singularidades dessa fase, sob risco de perder sua função de mediar o

processo de construção de cidadania de seus alunos (BRASIL, 1998, p. 103).

“É no espaço escolar que devem habilitar os estudantes a construir sua identidade de pertencimento do seu bairro, da sua cidade, do serviço de saúde” (RIBEIRO, 2019, p. 2). Faz-se necessário, portanto, o aluno apropriar-se do estudo do espaço no qual está inserido, a fim de compreender e formular seus ideais.

“A geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seus conhecimentos sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica” (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 38).

Nesse sentido, partindo do entendimento da Geografia como ciência social, que atua no estudo do espaço, a geografia da saúde deve contribuir para a formação ética em relação ao meio socioambiental em que o aluno está inserido.

Eventualmente, ocorre um desconhecimento na educação básica da temática geografia da saúde, por serem estudos recentes, mas também pelo fato de o tema saúde ser entendido somente como campo da medicina e estar vinculado à noção de comorbidade. Esse equívoco no entendimento e compreensão da saúde e suas relações fez com que a temática não estivesse vinculada diretamente como componente curricular nos cursos de formação de professores, bem como na educação básica.

De acordo com a professora de Geografia entrevistada, durante sua formação acadêmica não houve disciplinas referentes aos estudos sobre a geografia da saúde, reforçando o desconhecimento dessa temática na formação inicial e continuada dos cursos de formação de professores e refletindo diretamente no ensino básico, a partir de sua prática docente. Portanto, referente ao entendimento sobre a temática geografia da saúde antes dessa pesquisa, a professora entrevistada, até então, desconhecia essa temática, conforme depoimento a seguir:

Ensino! Assim ele não tem um foco em geografia da saúde, mas à medida que você vai vendo essas transformações, os impactos, a gente também aborda a saúde né, o que está afetando principalmente aqui né, a gente sempre traz para o local porque o livro aborda assim: questão mundial, mas aí a gente vai procurar aqui dentro né, o que tem de impacto, uma queimada né, ou uma questão da água potável, sempre mostrando né, o que aconteceu, as consequências, quais são as possíveis medidas né, para amenizar ou para solucionar (Professora entrevistada, 2019).

Nas argumentações da entrevistada, observam-se as colocações relacionando a temática geografia da saúde somente com as questões ambientais, ou seja, apresentou o desconhecimento da correlação de saúde com o meio geográfico como um todo, não levando em consideração também as questões socioeconômicas na promoção de saúde e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade de vida.

De acordo com Brasil (1998), para modificar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade, deve-se levar em conta que a saúde e a qualidade de vida são produzidas nas relações com o meio físico, social e cultural.

No entanto, devido ao desconhecimento da temática geografia da saúde, a professora ressalta que não dava ênfase a possíveis problemas de saúde ocasionados respectivamente por alguns problemas socioambientais.



Assim, ênfase não, eu acho que ele é tratado com mesmo grau de importância do motivo da causa né, não tem assim uma coisa mais focado para o lado da saúde né, é tratado de maneira igual né, é o mesmo peso a mesma medida para os motivos, para as causas no que está acontecendo (Professora entrevistada, 2019).

No tocante à relação homem e natureza, destaca:

Assim! o homem e o meio são dois elementos importante, um integrando o outro né, um fazendo parte do outro, então a gente trabalha muito com os alunos sobre essa questão, como é que a geografia entende esses dois lados, sempre procurando ver se os dois lados estão ganhando nessa relação né, e não só um lado se beneficiando, então para ser saudável, essa relação tem que tá boa para os dois (Professora entrevistada, 2019).

Mediante essas ponderações, observa-se que ela ressalta a integração do homem e o espaço geográfico, denotando que são indissociáveis, no entanto, para o estudo da geografia da saúde, observa-se a inerência do espaço geográfico com as questões de saúde.

No entanto, foi indagado à professora se nas aulas de Geografia havia a articulação de temáticas sobre a qualidade de vida, com o contexto socioambiental vivido pelos os alunos.

Com certeza, o nosso aluno aqui não tem essa expectativa, eles vivem, assim, numa situação social, assim, bem precária, né, eles estão em lugares de risco que são as periferias, e a escola é assim, eu sempre tento mostrar para eles que a escola e a formação deles é o único jeito deles mudarem, apesar deles não ver porque a educação é ao longo prazo né! Eles, a juventude está cada vez mais ansiosa né, cada vez mais inquieta, quer tudo rápido né, eles não têm essa paciência nem essa visão né, a vida deles é assim muito fechada, eles não tem um exemplo, eles não têm uma referência em casa ou na família de alguém que conseguiu né, então eles acabam se desmotivando e se evadindo né, e permanecendo essa situação né, é difícil a vida eles, assim, é muito bem lamentável, essa parte.

No tocante às questões de saúde desenvolvidas na escola, a professora ressalta a ausência das atividades do Programa Saúde na Escola (PSE) do governo (), onde havia o acompanhamento periódico dos alunos por profissionais de saúde nas dependências da escola.

De acordo com a atual coordenação da atenção primária do município, o governo extinguiu o PSE e, com isso, as atividades desenvolvidas por enfermeiro, dentista e nutricionista foram abortadas, ocasionando cada vez mais o distanciamento dos alunos e professores de atividades relacionadas à saúde.

Todavia, diante das colocações da entrevistada, observa-se que ela desenvolve constantemente atividades didáticas relacionadas à Geografia da Saúde, apesar do desconhecimento do termo “Geografia da Saúde”. Por esse motivo, surgem inquietações por parte da docente na forma metodológica de como abordar e trabalhar o referido conteúdo, especialmente em virtude da pouca apropriação com a temática durante os cursos de formação de professores.

2.4 A Geografia da Saúde no livro didático

Nas escolas públicas e privadas do Brasil, o livro didático persiste como recurso pedagógico de grande referencial para alunos e professores, e utilizado de variadas formas, como afirma Pontuschka;



Paganelli e Cacete (2009) e Mohr (1995).

De acordo com Pontuschka; Paganelli e Cacete, (2009), o livro didático deve ser visto como um auxiliar do professor, necessitando este relacionar o conteúdo teórico com o cenário do cotidiano dos alunos.

Daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano de seus alunos, tornando a sala de aula um lugar de diálogo e de confronto de ideias diferenciadas (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 343).

Os conteúdos que compõem a disciplina de Geografia geralmente são sistematizados com temáticas que devem ser desenvolvidas no decorrer dos anos do ensino fundamental e médio, sobretudo a geografia da saúde, que está inserida nessas temáticas. Entretanto, não está ilustrado no livro como geografia física, geografia humana, geografia da população, entre outras.

Mediante análise do livro didático “Projeto mosaico: geografia: ensino fundamental”, de Garcia e Beluce (2015), utilizado no período desta pesquisa na Escola Acelino Maia, pode-se afirmar que, no livro do 6º ano, a temática saúde explicitamente aparece integrada no último módulo, denominado, “recursos naturais e problemas ambientais”.

Nos conteúdos referentes aos problemas ambientais, do tópico “sociedade e natureza”, os autores ressaltam como esses problemas afetam a saúde dos indivíduos.

Os gases e fuligens expelidos no ar pelos escapamentos dos veículos, pelas chaminés de algumas fábricas e pelas queimadas provocam aumento na concentração de substâncias tóxicas e de poluentes na atmosfera. A concentração desses poluentes na baixa atmosfera piora as condições do ar, comprometendo a saúde das pessoas (GARCIA e BELUCE, 2015, p. 190).

Ainda nessa unidade consta um tópico “meio ambiente e saúde”, no qual é abordada a problemática do uso incorreto dos recursos naturais, responsáveis diretamente pelos problemas ambientais que atingem a saúde humana.

No conteúdo do tópico acima citado, o autor faz uma abordagem de doenças ocasionadas devido aos problemas ambientais, tais como problemas respiratórios ocasionados por poluentes lançados das chaminés das fábricas e pelos escapamentos de veículos, como também a proliferação de doenças através da água e do lixo contaminado.

A temática paisagem, lugar e território é abordada no decorrer dos módulos anteriores. Assim, é perceptível a ausência de colocações que dizem respeito à geografia da saúde, através da qual se poderia discutir a formação e transformação da paisagem mediante implementação e disponibilidade dos serviços de saúde, ou seja, um fator determinante no processo de expansão e transformação do território.

Vale salientar que o autor faz colocações vagas no tocante à mortalidade, natalidade, falta de saneamento etc. No decorrer dos módulos o autor não faz colocações referentes à prevenção e promoção da saúde, ou seja, serviços de saúde disponíveis para a população, que podem influenciar no



modo de vida do indivíduo.

No livro do 7º ano, a saúde é abordada no tema “o crescimento natural da população brasileira”, situado no módulo 3, onde o autor ressalta a queda da mortalidade, expondo fatores como expansão da assistência médico-hospitalar, novos medicamentos e vacinas, os quais possibilitam controlar e combater doenças que provocam mortes.

Nessa perspectiva, o livro poderia conter abordagens e atividades referentes à problemática da mortalidade proveniente de problemas socioeconômicos presentes na realidade dos alunos, tais como violência, marginalização, desemprego, dentre outros.

Na abordagem referente ao controle da natalidade o autor expõe o aumento do número de esterilizações entre as mulheres, bem como o uso de métodos contraceptivos, podendo haver uma abordagem sobre a disponibilidade de alguns tipos de contraceptivos no serviço público de saúde.

Já no que se refere às desigualdades sociais, o autor discorre sobre uma parcela da população com rendimentos baixos, vivendo muitas vezes em condições precárias, desprovida de saneamento básico, sem higiene e conforto.

No módulo 4, “Brasil: o rural e o urbano na organização do espaço geográfico”, o professor, como mediador, tem a possibilidade de trabalhar o processo de urbanização e possíveis consequências, envolvendo os alunos com o meio no qual estão inseridos, ou seja, fazer eles perceberem que o meio que estão inseridos está rodeado de temáticas geográficas e que congregam a temática da Geografia da saúde.

Nos últimos módulos, o autor discorre sobre as regiões brasileiras, enfatizando o desenvolvimento socioambiental e populacional, bem como algumas particularidades, sendo que o tema saúde é desvinculado, não é abordado de forma articulada com os fatores socioeconômicos, ambientais e culturais.

No livro do 8º ano, a saúde é abordada no módulo 3 “impactos ambientais e desenvolvimento sustentável”, e o autor demonstra como os problemas ambientais prejudicam a natureza e como afetam a saúde dos indivíduos.

No livro acima citado, a abordagem sobre saúde pode ser trabalhada nos módulos seguintes, partindo das temáticas sobre população, crescimento demográfico, condições de vida, urbanização e economia, destacando a ampliação no serviço de saúde, dentre outros.

Na visão do autor, a temática saúde está vinculada somente a questões ambientais, sendo que a junção das questões socioeconômicas e ambientais são responsáveis pelo desenvolvimento do território.

Já no livro do 9º ano, superficialmente, a temática saúde é abordada no módulo 2 “Fluxos e rumos da globalização”. O tópico “globalização, natureza e questões ambientais” aborda a problemática dos problemas ambientais ocorridos devido à globalização, podendo haver colocações de problemas socioeconômicos e ambientais globais que afetem diretamente a vida dos indivíduos.

No mesmo módulo, no tópico “problemas ambientais: de quem é a culpa”, o autor faz um questionamento dos problemas ambientais ocorridos mediante consumo dos recursos naturais do planeta por países ricos e industrializados.



Já nos módulos seguintes, onde trabalha sobre os continentes, as temáticas referentes à saúde são evidentes. No tópico “condições de vida” aborda os indicadores socioeconômicos, tais como acesso à saúde eficiente, baixa mortalidade, expectativa de vida e outros.

A contracapa de todos os livros didáticos analisados apresentam dez propostas de alimentação saudável, ou seja, o assunto referente à saúde que poderia ser trabalhado no decorrer do livro, trazendo atividades relacionadas à vivência dos alunos, de certa forma passa despercebido.

De acordo com Santos e Lima (2014, p. 107) o professor, como mediador dos conteúdos,

Cabe ao professor criar situações que envolvam os alunos, aguçando a curiosidade das crianças, que já é natural. A criança, por natureza constrói o conhecimento explorando o ambiente, e é papel do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, incentivar seus alunos.

Contudo, é notório nos livros didáticos analisados a ausência de exemplificações e atividades sobre a temática, buscando uma correlação de temáticas referentes à geografia da saúde, com a realidade do cotidiano dos alunos. No entanto, é necessário o professor ter um conhecimento prévio sobre a temática geografia da saúde, para que se trabalhe em sala de aula integrada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões levantadas ao longo do texto, entende-se que a geografia da saúde precisa ser assumida como um ramo de estudo fértil para a ciência geográfica. Todavia, a temática se encontra ausente na formação acadêmica em muitos cursos superiores.

Em relação ao livro didático utilizado na escola EMEF Acelino Maia, observa-se a desvinculação da temática saúde das questões socioambientais, bem como a ausência de atividades e exemplos que se aproximem da realidade dos alunos, aqueles referentes à vivência do dia a dia, no ambiente escolar.

Evidentemente, a temática geografia da saúde está sendo discutida devido à atual crise mundial de saúde proveniente da Covid-19, pois a crise tem refletido nas questões socioeconômicas e, com isso, impulsionado diversas pesquisas na área, o que possibilitaria a professora de geografia trabalhar a temática trazendo atividades e exemplos para a realidade dos alunos.

Concluindo, no que se refere ao processo teórico e metodológico de ensino na EMEF Acelino Maia, a geografia da saúde não está de forma implícita nos conteúdos de geografia e, com isso, a professora, mesmo desconhecendo a temática, desenvolve atividades didáticas relacionadas a essa temática.



REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, C. Organização espacial, saúde e qualidade de vida: a análise espacial e o uso de indicadores na avaliação de situações de saúde. **Informe Epidemiológico do SUS**, v.11, n.3, p.129- 38, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: saúde / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 42p.
- CZERESNIA, Dina; RIBEIRO, Adriana Maria. **O Conceito de Espaço em Epidemiologia: uma interpretação histórica e epistemológica**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 595-613, 2000.
- FARIA, R. M.; BORTOLOZZI, A. **Espaço, território e saúde: contribuições de Milton Santos para o tema da geografia da saúde no Brasil**. R. RAÇA, Curitiba, n. 17, p. 31-41, 2009. Editora UFPR.
- GUIMARÃES, Raul Borges. **Saúde: fundamentos de Geografia humana / Raul Borges Guimarães**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- MONKEN Maurício; BARCELLOS Cristovam. **Vigilância em saúde e território utilizado: possibilidades teóricas e metodológicas**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21(3):898-906, mai-jun, 2005.
- MOHR, A. **A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries**. Cadernos de Pesquisa, 1995, 94: 50-57.
- MOHR, A. **Análise do conteúdo de ‘saúde’ em livros didáticos**. Ciência & Educação, 2000, v. 6, n. 2, p. 89-106.
- PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre; BENADUCE, Gilda Maria Cabral. Geografia da saúde e as concepções sobre o território. **Gestão & Regionalidade - Vol. 23 - Nº 68 - set-dez/2007**.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PONTUSCHKA, N.; PAGANELLI, T.; CACETE, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- RIBEIRO, E. A. W. **Em defesa do SUS, mais geografia: Balanço do IX simpósio nacional de geografia da saúde**. Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, v. 15, n. 33, p. 1-7, 21 nov. 2019.
- RIGOTTO Raquel Maria; AUGUSTO Lia Giraldo da Silva. **Saúde e ambiente no Brasil: Desenvolvimento, Território e Iniquidade Social**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 23 Sup 4:S475-S501, 2007.

SANTANA, Paula. **Introdução à geografia da saúde: Território, saúde e bem – estar.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

SANTOS, F. DE O.; LIMA, S. DO C. **Abordagens da temática saúde nos livros didáticos de geografia da segunda fase do ensino fundamental.** Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, v. 10, n. 19, p. 106 - 114, 17 dez. 2014.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira.** São Paulo: Hucitec; 1993.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da geografia.** Hucitec. São Paulo 1988.

SOUZA Cinoélia Leal; ANDRADE Cristina Setenta. **Saúde, meio ambiente e território: uma discussão necessária na formação em saúde.** Ciência & Saúde Coletiva, 19(10):4113-4122, 2014.

VAZ, D. S.; REMOALDO, P. C. A. **A geografia da saúde brasileira e portuguesa: algumas considerações conceituais.** GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 29 - Especial, pp. 173 - 192, 2011.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Erineide Alves Mendes
Silvia Xavier Saraiva Araújo

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE FUNÇÕES QUADRÁTICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

Elisgardenia Oliveira de Lima
João César Abreu de Oliveira Filho

1. INTRODUÇÃO

Ao tratar do ensino e aprendizagem de função, seu conceito, características, propriedades e representações, pesquisadores e professores têm testemunhado a dificuldade apresentada pelos alunos em seu estudo. Por muitos anos, a matemática era considerada um “bicho papão”, porque não se conseguia aprender. Uma das formas que vem ajudando a modificar essa realidade, é através da utilização de jogos como uma atividade didática pedagógica facilitadora. Assim, o ensino de matemática se torna mais eficiente e atrativo para o aluno, ao trabalhar o lúdico durante a rotina de sala de aula em seu processo de ensino e aprendizagem.

Instigada pela realidade vivenciada em sala de aula, em que nossos alunos chegam ao ensino médio com muita dificuldade de aprendizagem matemática desde os conteúdos básicos, e pela leitura da literatura sobre a temática, surgiu a ideia de trabalhar uma proposta com as turmas do 1º ano, utilizando jogos sobre a função polinomial do 2º grau nas aulas de matemática.

Nesse sentido, buscou-se analisar os desafios enfrentados em uma escola de ensino médio do município de Tabuleiro do Norte-CE, no ensino de função por meio de jogos, visando contribuir com a motivação em aula e favorecer uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos no estudo da função quadrática.

A questão que direcionou a presente problemática de estudo foi: *Como o uso de jogos no ensino de Matemática pode contribuir para minimizar as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao conteúdo de funções polinomiais do 2º grau?*

Desse modo, é importante compreender que o uso de jogos ajuda o aluno a desenvolver uma lógica matemática na resolução de situações problemas. Através dos jogos, os estudantes têm a oportunidade de trazer à tona as suas dúvidas e os seus questionamentos sobre os conceitos em discussão, o que dá condições ao professor de melhor intervir na promoção da aprendizagem.

O método utilizado para a realização deste trabalho foi uma pesquisa-ação e a investigação de natureza qualitativa e quantitativa, propiciando um conhecimento mais abrangente sobre o uso de jogos no processo de ensino e aprendizagem de função polinomial do 2º grau.

Partindo dessa premissa, foi realizado um pré-teste, aplicação de jogos matemáticos sobre funções polinomiais do 2º grau, um pós-teste e, logo após, aplicação de um questionário aos alunos dessa escola.

É necessário mencionar que o objetivo para o referido artigo é avaliar a aprendizagem matemática pela utilização de jogos, com a finalidade de levar o aluno a reconhecer uma função polinomial do 2º grau e a determinar seus zeros quando existirem, além de resolver problemas envolvendo função quadrática.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O conceito de função

Conforme Braga (2006), o ensino da matemática é um assunto de grande importância na educação e sua liderança foi fundamental na definição dos rumos dos estudiosos que tiveram participação nas reformas, como Klein (1927), que valorizava a intuição e, para articular os vários ramos da matemática escolar, propôs o ensino do conceito de função considerando suas diversas representações: tabular, algébrica e gráfica. Segundo Klein (1927, *apud* BRAGA, 2006), esse conceito deveria ser apresentado e desenvolvido ao longo do curso secundário de forma paulatina e gradativa, desenvolvendo o “pensamento funcional” no aluno.

Acrescenta ainda que o pensamento funcional deveria ser cultivado desde as séries iniciais, levando o estudante a desenvolver e trabalhar sobre a ideia de variação e de dependência. Aos poucos, com o progressivo e constante trânsito pelas representações tabular, gráfica e analítica de função, o aluno caminharia em direção à sua formalização. Klein (1927) queria que o conceito de função se tornasse, naturalmente, a ideia central e coordenadora dos diversos assuntos da matemática escolar. “Nós, os chamados reformadores, queremos colocar o centro do ensino no conceito de função, como o conceito de Matemática dos dois últimos séculos, que desempenha papel fundamental em todos os campos onde intervêm noções matemáticas” (KLEIN, 1927, *apud* BRAGA, 2006, p.52).

Além disso, as funções relacionam-se a situações do cotidiano, dotando o conteúdo de significação real para os estudantes. Segundo Braga (2006), são muitas as aplicações do conceito de função. Situações do dia a dia indicadas no ensino de funções para fugir do formalismo teórico exagerado, elas servem de motivação, além de evidenciar que a matemática está presente em outras ciências e em nossa vida diária.

Dessa forma, é possível encontrar, nas orientações oficiais e na literatura de pesquisa, que o conhecimento das diversas representações e dos elementos que compõem o conceito de função é essencial. Vinculada às condições de inclusão social, a importância desse conhecimento chega ao ponto de um indivíduo não ser considerado plenamente alfabetizado matematicamente se não tiver algum domínio sobre ele:

Seguramente, o avanço de um educando em direção a um conhecimento maior do conceito de função deverá levá-lo a uma compreensão melhor de seu dia a dia, disponibilizando-lhe ferramentas úteis ao exercício de sua cidadania como, por exemplo, o reconhecimento de variáveis em situações do cotidiano e o estabelecimento de relações entre elas. Esse alcance confere ao referido conteúdo uma relevância incontestável na matemática escolar (BRAGA, 2006, p. 52).

De fato, a noção de função é central no estudo de vários modelos das mais variadas naturezas, sendo considerado um conceito unificador na matemática. Além disso, ele nos permite correlacionar fatos, ações e grandezas com as quais convivemos diariamente, fazendo parte, portanto, do nosso cotidiano e fundamentando aplicações em outras áreas do conhecimento.

2.2 A função polinomial nas orientações oficiais

No que diz respeito ao conteúdo de função e que, por extensão, se aplica à função quadrática, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio –PCNEM (BRASIL,1999) apontam que o aluno deve ser levado a ler, interpretar e utilizar diferentes formas de representação (tabelas, gráficos, expressões,...); identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis representados em gráficos, diagramas ou expressões algébricas; transcrever mensagens matemáticas da linguagem corrente para linguagem simbólica (equações, gráficos, diagramas, fórmulas, tabelas etc.) e vice-versa. Em relação às aplicações dentro e fora da Matemática, os parâmetros tratam do tema função destacando:

O conceito de função desempenha também papel importante para descrever e estudar através da leitura, interpretação e construção de gráficos, o comportamento de certos fenômenos tanto do cotidiano, como de outras áreas do conhecimento, como Física, Geografia ou Economia (BRASIL, 1999, p. 42).

Nesse sentido, os PCNEM apontam que, ao lidar com o conceito de função em situações diversas e em outras áreas, através de uma variedade de situações-problema, o aluno pode ser incentivado a buscar a solução, adaptando seus conhecimentos sobre funções, a fim de construir um modelo para interpretação e investigação em matemática.

Corroborando com essa ideia, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca o conceito de função com uma noção integradora de outros conceitos matemáticos:

Relações e inter-relações estão presentes em muitas situações reais nas quais se aplica a Matemática. As relações estão presentes em problemas que envolvem a proporcionalidade entre duas ou mais grandezas, escalas, divisão em partes proporcionais etc. que tratam da interdependência entre grandezas. Dessas relações, evolui-se para a noção de função, uma noção integradora da Matemática. Os movimentos de figuras, como as reflexões em retas, rotações e translações, podem ser expressos por funções, em trabalhos no plano cartesiano, por exemplo. (BRASIL, 2018, p. 521).

Essas diferentes abordagens percebidas nos documentos oficiais não os tornam, de modo algum, contraditórios, mas sim complementares. Há, na realidade, consenso entre as orientações oficiais sobre a valorização dos diversos aspectos que compõem o estudo de funções e a importância de um trabalho cuidadoso a ser realizado em sala de aula. Entendemos que isso inclui recorrer a metodologias e recursos variados de ensino. No presente trabalho, o destaque é dado aos jogos.



2.3 O uso de jogos como recurso didático

Diante da situação vivenciada em sala de aula, percebe-se a necessidade de despertar em todos os alunos o interesse pela matemática, principalmente nos alunos que apresentam maior dificuldade com os conteúdos matemáticos em relação aos demais, diante de algumas situações adversas à disciplina.

Os jogos podem contribuir para despertar esse interesse, pois os mesmos desencadeiam um processo semelhante ao desencadeado no momento em que se resolve um problema, “[...] que ‘dispara’ para a construção do conceito, mas que transcende a isso, na medida em que desencadeia esse processo de forma lúdica, dinâmica, desafiadora e, portanto, mais motivante ao aluno” (GRANDO, 2000, p.33).

Do mesmo modo, é importante ressaltar que o jogo por si só não garante a aprendizagem dos estudantes, é necessário planejamento do professor no sentido de oferecer as condições adequadas de aprendizagem, sem deixar de lado a abordagem dos conceitos. Além do mais, quando planejado adequadamente, o jogo possibilita a exposição natural de potencialidades e dificuldades dos estudantes em relação aos conceitos matemáticos envolvidos na atividade.

Para Moura (2011), o jogo será um componente do processo de ensino e de aprendizagem se o aluno estiver em constante movimento na construção de seu conhecimento matemático mediado pelo professor, que propiciará momentos de diálogo, discussão, reflexão e socialização das ideias.

No entanto, existe a hipótese de que o aluno com dificuldades na matéria de matemática tenha sucesso no processo de aprendizagem, se o professor desenvolver uma prática pedagógica adequada, que respeite as suas especificidades e estimule o seu potencial, incentivando de forma lúdica e abrindo espaço para dúvidas sempre que necessário.

[...] (no momento do jogo) o retorno das hipóteses é imediato, pois se um cálculo ou uma estratégia não estiver correta, não se atingem os objetivos propostos ou não se cumprem as regras e isso é apontado pelos próprios jogadores. Nas folhas de atividades, não se tem este retorno imediato, pois se gasta tempo para corrigi-las e, muitas vezes, são devolvidas aos alunos uma semana depois de realizadas, quando dificilmente estarão interessados em retomá-las para pensar sobre o que fizeram naquela ocasião (STAREPRAVO, 2009, p. 20).

Em consonância com a citação, de fato se leva tempo para que uma atividade lúdica seja concluída, haja vista que alguns alunos tendem a compreender com mais facilidade em relação a outros, e essas atividades precisam ser avaliadas quanto aos erros e acertos, como forma de devolutivas para que o aluno possa compreender melhor seus resultados.

Além disso, os jogos propiciam um ensino de forma lúdica tornando o processo de aprendizagem prazeroso. “Ser lúdico significa valorizar a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma” (SANTOS, 2002, p. 13). Dessa forma, o professor é um mediador de conhecimento, capaz de promover uma aprendizagem significativa, na perspectiva de promover um conhecimento por meio da aula divertida e atrativa. De acordo com Moreira (2011, p. 07), “a aprendizagem significativa é aquela em que os novos conhecimentos adquirem significado por interação com conhecimentos prévios especificamente relevantes, os chamados subsunçores”.

A escolha do jogo deve levar em consideração o objetivo pretendido.

Um jogo pode ser escolhido porque permitirá que seus alunos comecem a pensar sobre um novo assunto, ou para que eles tenham um tempo maior para desenvolver a compreensão sobre um determinado conceito, para que desenvolvam estratégias de resolução de problemas ou para que conquistem determinadas habilidades que naquele momento você vê como importantes para o processo de ensino e aprendizagem (SMOLE; DINIZ e CÂNDIDO, 2007, p.16).

Neste sentido, compete ao professor propor um jogo, adaptar aos alunos e aos conhecimentos que eles possuem, de maneira a garantir que seus objetivos sejam alcançados. Outra característica a ser considerada é que um bom jogo para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática deve ter pouca duração, jogos muito longos tendem a ser desinteressantes para os alunos, principalmente se for possível antecipar o resultado antes do final da partida.

Corbalán (1996, p. 67) ainda destaca que jogos com longa duração dificultam as fases posteriores de análise, não se adequam ao tempo das aulas escolares e correm o risco de sofrer interrupções. Ressalta ainda que os professores, ao escolherem um jogo, precisam realizar uma “cuidadosa avaliação temporal”, levando em conta características do próprio jogo, como o tempo de duração, e também, da classe e dos alunos – disposição de carteiras, acesso aos materiais, idade, número de participantes – não se esquecendo de “destinar algum tempo, ainda que não se finalize, para a discussão sobre as estratégias geradas”.

É formidável destacar ainda que a atividade de jogos aqui abordada é aquela percebida como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de matemática, tendendo o espaço da sala de aula com clima favorável para a construção de conceitos através da resolução de problemas, da comunicação, exposição de diferentes formas de pensar e representar um pensamento e socialização das ideias dos alunos no momento do jogo.

De acordo com Miorim e Fiorentini (1990), os jogos “[...]podem vir no início de um novo conteúdo com a finalidade de despertar o interesse da criança ou no final com o intuito de fixar a aprendizagem e reforçar o desenvolvimento de atitudes e habilidades” (MIORIM e FIORENTINI, 1990, p. 7). Dessa forma, o jogo pode ser utilizado como um facilitador para a aprendizagem, com diversas possibilidades, como a construção de conceitos e a memorização de processos, pois a sua repetição pode ser mais agradável do que a resolução de uma extensa lista de exercícios. Nesse sentido, corrobora Grandó (2000, p. 17):

As posturas, atitudes e emoções demonstradas pelas crianças, enquanto se joga, são as mesmas desejadas na aquisição do conhecimento escolar. Espera-se um aluno participativo, envolvido na atividade de ensino, concentrado, atento, que elabore hipóteses sobre o que interage, que estabeleça soluções alternativas e variadas, que se organize seguindo algumas normas e regras e, finalmente, que saiba comunicar o que pensa, as estratégias de solução de seus problemas.

Pode-se perceber que a utilização dos jogos no ensino da Matemática é um recurso didático que estabelece uma conexão do lúdico com a lógica, tornando, assim, uma aprendizagem mais satisfatória, envolvendo a interação e o gosto pela Matemática.

Dessa forma, os jogos são empregados no ensino como uma possibilidade de elaboração de estratégias e planejamento de ações, enfatizando suas implicações e/ou seus resultados com relação às

próximas etapas de elaboração e aplicação. Assim, o uso do jogo direciona os estudantes a desenvolver a habilidade de pensar em várias possibilidades para a resolução de uma determinada situação.

2.4 Metodologia

O presente artigo constituiu-se de algumas etapas. Primeiramente realizou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, de maneira a selecionar a fundamentação teórica e justificar as dificuldades de aprendizagem no ensino de matemática, relacionada às funções polinomiais do 2º grau, com o intuito de promover novas estratégias para minimizar os problemas de aprendizagem.

A pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação de natureza qualitativa e quantitativa, pois pesquisadores e sujeitos da pesquisa realizaram ação em conjunto com o objetivo de resolver o problema da dificuldade de aprendizagem concernente ao estudo da função polinomial do 2º grau.

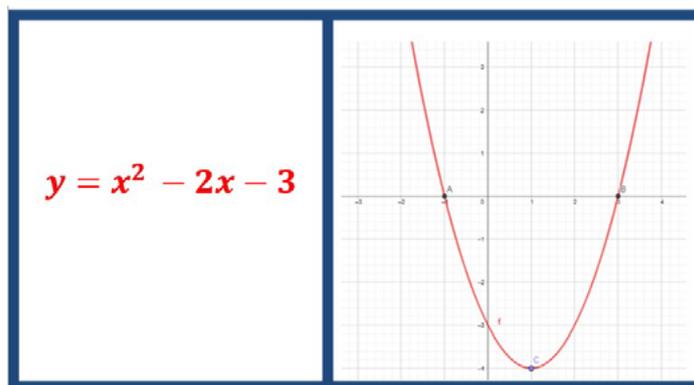
“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.(THIOLLENT ,1985 *apud* BALDISSERA, 2001).

O público-alvo da pesquisa foram três turmas de primeiro ano de uma escola de ensino médio do município de Tabuleiro do Norte, no Ceará. A turma A tinha 25 alunos, a turma B, 28 alunos e a turma C, 23 alunos, totalizando 77 alunos que participaram da pesquisa. A escolha das turmas se deu por ser a pesquisadora também a professora das referidas turmas, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa-ação.

No primeiro momento com as turmas, realizou-se a explanação do conteúdo, com aulas expositivas sobre o conteúdo de função quadrática. Em seguida, foi aplicado um pré-teste com questões voltadas para o conteúdo de função quadrática, para identificar as maiores dificuldades dos alunos relacionadas ao conteúdo, e assim escolher jogos voltados para sanar essas dificuldades.

Em seguida confeccionaram-se (03) três jogos: o primeiro abordava as equações do segundo grau, e seu principal objetivo era encontrar o conjunto solução da equação dada e vencer aquele que conseguisse eliminar suas cartas primeiro. Chamava-se Dominó das Equações do Segundo Grau (Figura 1).

Figura 1: Cartas do Dominó das Equações do segundo grau



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

O segundo jogo era referente à associação de uma função do segundo grau ao seu gráfico, que foi denominado de Jogo da Memória das Funções e seus Gráficos (Figura 2):

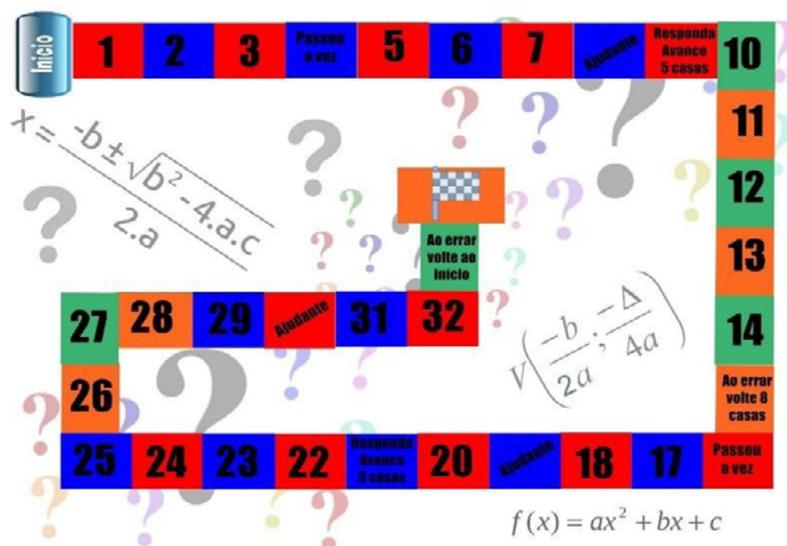
Figura 2: Cartas do jogo Memória das Funções e seus gráficos

<p>Dada a função abaixo, qual o vértice da parábola?</p> $y = x^2 - x - 2$ <p>Avance duas casas caso consiga chegar ao resultado correto.</p>	<p>Dada a função abaixo, qual o vértice da parábola?</p> $y = x^2 - 12x + 35$ <p>Avance duas casas caso consiga chegar ao resultado correto.</p>	<p>Dada a função abaixo, qual o vértice da parábola?</p> $y = x^2 - 11x + 30$ <p>Avance o mesmo número de casas da abscissa do vértice.</p>
<p>Verifica se "- 3" é zero da função:</p> $y = x^2 + 2x - 3$ <p>Se é, avance 3 casas. Caso contrário, permanece no lugar.</p>	<p>Verifica se "- 6" é zero da função:</p> $f(x) = x^2 + 14x + 48$ <p>Se é, avance 3 casas. Caso contrário, permanece no lugar.</p>	<p>Dada a função abaixo, encontre o ponto onde ela intercepta o eixo y:</p> $f(x) = x^2 + 13x + 6$ <p>Se encontrar, avance 2 casas, caso erre, permaneça no lugar.</p>

Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

E, por fim, o terceiro jogo era o mais completo e abordava todo o conteúdo referente a funções polinomiais do segundo grau, com a finalidade de verificar os conhecimentos adquiridos e as dúvidas que ainda existiam. Chamava-se Jogo Trilha das Equações (figura 3).

Figura 3: Trilha das equações



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

Após a confecção dos referidos jogos, foram aplicados na sala de aula.

No início da aula, a turma era dividida em grupos compostos por 04 alunos. Após a divisão, era entregue o material já confeccionado aos alunos e as regras do jogo eram explicadas. Em seguida, os alunos iniciavam o jogo sob o monitoramento do docente.

Ao final da aplicação dos jogos, efetuou-se um pós-teste de nível semelhante ao pré-teste; ambos foram corrigidos e seus resultados foram tabulados em gráficos e tabelas, como consta nos resultados.

A última etapa em sala de aula consistiu em um questionário com a finalidade de verificar a percepção dos alunos sobre essa metodologia aplicada e também para analisar a motivação dos alunos e o interesse no assunto abordado. Por fim, processaram-se as análises dos dados obtidos que compõem o pré- teste, o pós-teste e o questionário.

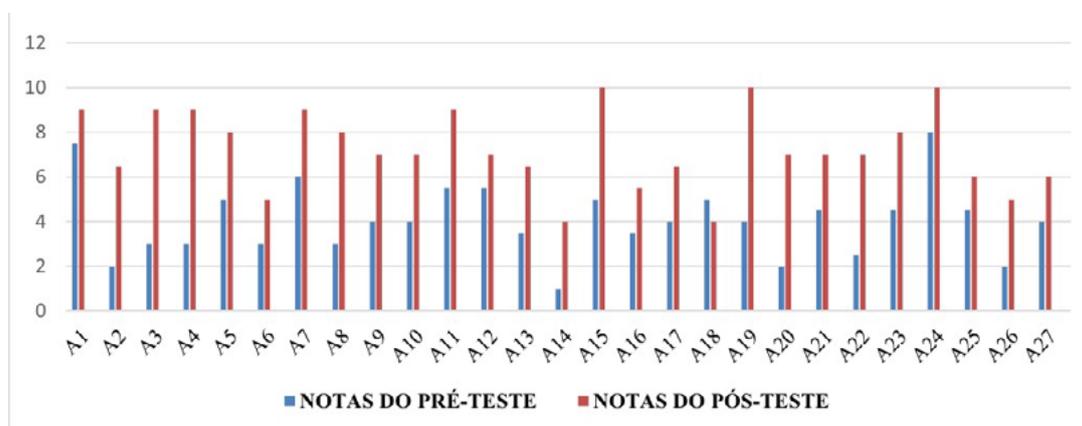
2.5 Resultados e discussões

No início da aplicação do jogo, foi necessário realizar uma leitura e explicação das regras, já que os alunos demonstraram falta de compreensão da proposta do jogo. Foi necessária uma releitura acompanhada da apresentação de alguns exemplos, que ficaram expostos na lousa. Alguns alunos levantavam e testavam hipóteses, outros demonstravam considerável segurança com o conteúdo, como foi observado na hora dos jogos.

De acordo com os dados obtidos nos gráficos que se seguem, podemos fazer uma análise comparativa quanto às notas do pré-teste e pós teste das 03 turmas do 1º ano. Vale ressaltar que o pré-teste foi feito antes da aplicação dos jogos. Após a aplicação dos três jogos, foi feito o pós- teste, com uma atividade de mesmo nível do pré-teste.

No Gráfico 01 estão os resultados da turma A, destacando os alunos A3, A4 e A19, pois estes obtiveram os melhores resultados e alegaram que os jogos facilitaram a compreensão do conteúdo. Segundo o relato dos indivíduos, quando eles vão fazer os exercícios, além de acharem chato, acham muito cansativos. Já os alunos A12 e A25 apresentaram os menores resultados. Ambos apresentam muita dificuldade na disciplina e afirmaram ter compreendido um pouco o conteúdo, porém eles vêm de séries anteriores com lacunas enormes no aprendizado.. E ainda existiu o caso do aluno A18, cujo rendimento caiu. De acordo com suas palavras, ele não entende a partir de jogos e prefere fazer os exercícios em seu caderno individualmente.

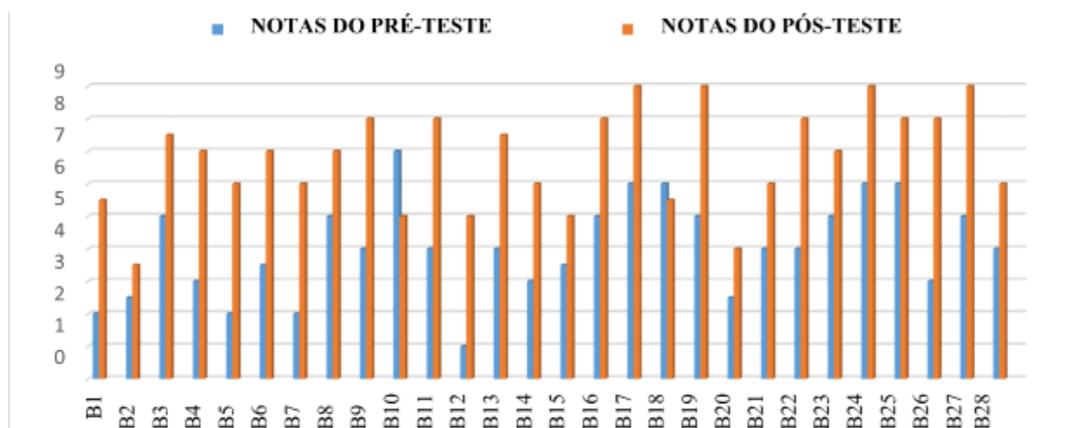
Gráfico 1 – Notas do pré-teste e do pós-teste da turma A



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

No Gráfico 02 estão os resultados da turma B, sobressaindo-se os alunos B4, B5, B7, B9, B12, B19, B22, B26. A maioria dos alunos com uma média constante relataram ter gostado dos jogos e de trabalhar em equipe com os demais colegas. Já nessa turma dois alunos caíram de rendimento, os alunos B10 e B18. Segundo eles, não se identificaram com a metodologia em questão. Uma ênfase para o aluno B12, pois teve um resultado péssimo no pré-teste e conseguiu se superar de maneira muito gratificante no pós-teste. Ele descreveu que nunca tinha conseguido aprender de maneira tão clara, e que seus colegas também tiveram bastante importância em seu aprendizado, pois ajudaram-no a acabar com suas dúvidas sobre o conteúdo em questão.

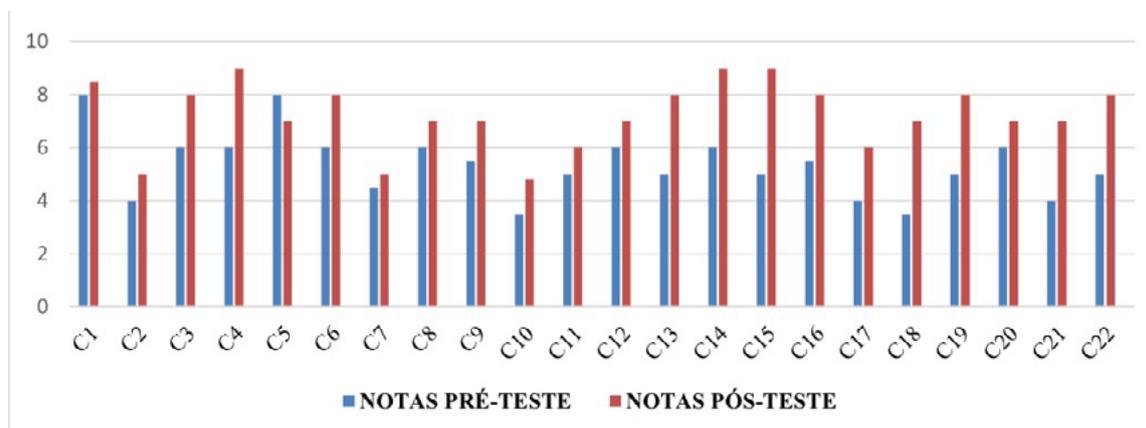
Gráfico 2 – Notas do pré-teste e do pós-teste da turma B



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

No Gráfico 03, vemos os resultados obtidos na turma C e podemos observar claramente um grande avanço dos alunos C4, C14, C15, C18 e C22. Nesta turma, diferente das demais, não teve nenhum aluno cujo rendimento tenha caído, mesmo que tenha sido pouco; todos avançaram. A turma, de uma maneira geral, mostrou-se muito aberta à metodologia usada em sala, todos se motivaram bastante e engajaram todos os colegas.

Gráfico 3 – Notas do pré-teste e do pós-teste da turma B



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

Diante dos resultados coletados, percebe-se que o aluno consegue compreender melhor por meio da utilização dos jogos, pois quando vão para a atividade corriqueira no caderno, ou eles desanimam, pegam pelo colega ou simplesmente não fazem.

No que se refere aos dados coletados no questionário, aplicado após a utilização dos jogos em sala de aula, foram elaboradas 06 (seis) questões nas quais eles marcavam com sim, não ou parcialmente, sendo composto pelas perguntas do Quadro 1:

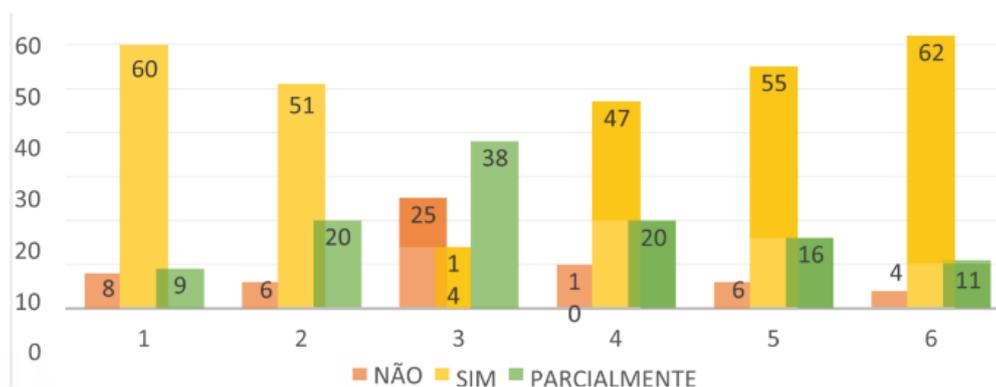
Quadro 1 – Perguntas do questionário

Nº	Perguntas
01	Você encontra dificuldade em matemática?
02	Os jogos vistos por você lhe ajudaram a entender o conteúdo?
03	Os professores o motivam para aprender matemática?
04	Você acredita que pode aprender matemática jogando?
05	Você achou as aulas de exercícios com a aplicação de jogos interessante e produtiva?
06	Você gostaria de ter mais aulas com aplicações de jogos?

Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

No gráfico 04 podemos ver as respostas dos alunos às perguntas do questionário.

Gráfico 3 – Notas do pré-teste e do pós-teste da turma B



Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

Observa-se na questão seis, que quase todos os alunos gostariam de ter mais aulas com a aplicação de jogos. Na questão cinco, percebe-se que a quantidade de alunos cuja resposta foi que as aulas de exercícios são mais produtivas com a aplicação de jogos é bem significativa, dando uma compreensão de que os jogos são uma ferramenta facilitadora de aprendizagem. Na primeira questão, fica claro o quanto os alunos ainda apresentam dificuldades em matemática, refletindo diretamente na aversão que o aluno tem à disciplina. Diante do exposto, fica evidente que, na concepção dos alunos, os jogos tornam as aulas mais interessantes, dinâmicas e atrativas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foi apresentada e analisada uma experiência de ensino realizada com alunos de ensino médio, em que o conteúdo matemático função quadrática foi trabalhado através de jogos. A partir de jogos de cartas, tabuleiro e dominó, sob a perspectiva da participação dos alunos, pôde-se constatar que, em geral, a atividade promoveu um ambiente agradável e despertou o interesse, pois os alunos se divertiram enquanto aprendiam e houve interação entre eles.

Também no tocante à aprendizagem, a atividade foi produtiva. A aplicação do jogo atingiu os objetivos propostos, no sentido de que, embora os alunos já tivessem visto em aula o conteúdo de função quadrática e as relações entre seus elementos, alguns ainda não tinham efetivamente compreendido essas relações. Após a realização da atividade, alguns estudantes construíram essa compreensão e outros aprofundaram-na durante e a partir do jogo.

A partir das discussões apresentadas pelos alunos, pôde-se verificar que o jogo auxiliou na retomada e fixação dos conteúdos e na análise detalhada das funções. Eles tiveram oportunidade de, por meio da visualização, compreender de modo mais significativo as relações, os gráficos e outros elementos da função quadrática, como as raízes e a expressão algébrica da função. Conforme Allevato (2006), pode-se conhecer outras experiências que atestam a importância de os alunos trabalharem com diversas formas de representação no estudo de funções. Relacionando essas representações, os estudantes constroem conhecimentos mais significativos a respeito desse assunto.

Tudo isso não eliminou, porém, a possibilidade de que, para alguns alunos, aqueles poucos que não se envolveram e não participaram do jogo, talvez não tenha acrescentado nada em termos de conhecimento, em relação ao que possuíam antes da atividade. Vale destacar a importância de se considerar o conhecimento prévio dos alunos ao planejar atividades dessa natureza.

Não poderíamos deixar de comentar, aqui, um aspecto que consideramos de extrema relevância, em relação à ação docente. A experiência promoveu algumas mudanças na prática dessa professora/pesquisadora. Com relação ao conteúdo, a partir de então, ela passou a enfatizar, de modo mais significativo, o conceito de raiz de uma função em sala de aula, assim como fez também com as relações entre a expressão algébrica, o gráfico e o vértice. De fato, uma atividade como essa, em que o professor assume uma postura investigativa em sala de aula, pode fornecer dados importantes para a efetivação de mudanças nas práticas e para a promoção do desenvolvimento profissional.



REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G. **Associando o computador à resolução de problemas fechados: análise de uma experiência**. 2005. 370 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.
- BRAGA, C. **Função: a alma do ensino da matemática**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002, p. 38.
- BALDISSERA, Adelina. **PESQUISA-AÇÃO: UMA METODOLOGIA DO “CONHECER” E DO “AGIR” COLETIVO**. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, 2001. Disponível em [https://revistas.ucpel.edu.br > article > download](https://revistas.ucpel.edu.br/article/download). Acesso em 6 de janeiro de 2022.
- CORBALÁN, F. **Juegos Matemáticos para secundaria y bachillerato**. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.
- GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MIORIM, M. A.; FIORENTINI, D. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim da SBEM-SP**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 5-10, 1990.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- Moreira, M.A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo, Livraria Editora da Física, 2011.
- MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 81- 97.
- SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes: Petrópolis, 2002.
- SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; CÂNDIDO, P. Jogos de matemática do 1º ao 5º ano. **Série Cadernos do Mathema** – Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- STAREPRAVO. A. R. **Jogando com a matemática: números e operações**. Curitiba: Aymar, 2009.

STRAPASON, L. P. R. **O uso de jogos como estratégia de ensino e aprendizagem da Matemática no 1º ano do Ensino Médio**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física e Matemática) – Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Santa Maria, 2011, p. 18.

**A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS
MATEMÁTICOS PARA O CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE
SÃO JOÃO DO JAGUARIBE - CE**

Francimeire de Souza
Silvia Xavier Saraiva Araújo

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS MATEMÁTICOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DO JAGUARIBE - CE

Francimeire de Souza
Silvia Xavier Saraiva Araújo

1. INTRODUÇÃO

As turmas do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental são séries muito importantes pois é nela que as crianças são alfabetizadas. As habilidades de leitura são, sem dúvidas, indispensáveis para o aprendizado de todas as demais disciplinas em toda a vida escolar do estudante.

No ano de 2012, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), porém este foi implantado em 2013, tratando-se de uma proposta de alfabetização em nível nacional, que contempla o ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Inicialmente, a proposta do PNAIC contemplou a área de Linguagem; no ano seguinte, Matemática e deu continuidade com as demais disciplinas, sempre buscando desenvolver e interligar os conteúdos, de forma que o professor pudesse tanto melhorar sua prática docente como embasar teoricamente.

A proposta didática do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹ era diferente das demais metodologias aplicadas, tanto na educação infantil como nas demais séries fora do ciclo de alfabetização. As formações continuadas para professores do PAIC, com estudos voltados para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, destacavam a importância de se trabalhar jogos nas aulas de matemática e, por algumas vezes, conduziram ao seguinte questionamento: se a matemática fosse utilizada com mais jogos e material concreto, a criança teria bem menos dificuldades nas séries futuras?

A criança deve ser estimulada por professores, para interagir e provocar o pensamento e o raciocínio; deve ser questionada para solucionar um problema, levando em conta sua cultura, histórias e experiências, sempre relacionado aos direitos de aprendizagem.

1 “O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação, por parte Ministério da Educação, do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Fonte: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>

Vale ressaltar que as formações continuadas contribuem bastante para a prática pedagógica, desde que o professor queira e saiba aplicar.

Este trabalho, portanto, tem por objetivo geral analisar como se dá o uso de jogos matemáticos no ciclo de alfabetização no município de São João do Jaguaribe. Os objetivos específicos são: verificar se os jogos são utilizados pelos professores, observar e investigar a aplicação de jogos matemáticos no ciclo de alfabetização em uma escola no município de São João do Jaguaribe e apontar as concepções dos professores sobre jogos no ensino de Matemática.

A partir das vivências e das formações, surgiram as seguintes indagações: Os professores utilizam jogos matemáticos? Como estão sendo aplicados os jogos em sala de aula? Esses jogos estão sendo adequados para o ciclo de alfabetização? Como os professores desenvolvem os jogos matemáticos em sala de aula para uma aprendizagem significativa? Os direitos de aprendizagem das crianças estão sendo assegurados? E qual é a contribuição dos jogos matemáticos no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização?

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

O uso de jogos no ensino de Matemática não é algo recente, pelo contrário, de acordo com Brasil (2014, p. 5), “a utilização de jogos e brincadeiras na escola, com a finalidade explícita de ensinar, data de meados do século XIX. Considerado como fundador dos jardins de infância, Friderich Froebel, já naquela época, defendia o seu uso em sala de aula.” Desde então, até os dias atuais, o uso destes jogos tem despertado a curiosidade de vários pesquisadores que buscam analisar as contribuições de tal metodologia para o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, os pesquisadores não têm sido unânimes na definição do que é um jogo, percebemos diversos sentidos dessa palavra sendo utilizados em vários contextos. “Etimologicamente a palavra JOGO vem do latim *locu*, que significa gracejo, zombaria e que foi empregada no lugar de ludu: brinquedo, jogo, divertimento passatempo” (GRANDO, 1995, p. 30).

Dessa forma, não podemos considerar como jogo qualquer material didático que se utilize em sala de aula para fins educativos. O jogo tem características específicas, como descrevem os autores Kamii (1991) e Krulik (1993) *apud* Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 13,14):

- O jogo deve ser para dois ou mais jogadores, sendo, portanto, uma atividade que os alunos realizem juntos;
- O jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos participantes, ou seja, ao final, haverá um vencedor;
- O jogo deverá permitir que os alunos assumam papéis interdependentes, opostos e cooperativos, isto é, os jogadores devem perceber a importância de cada um na realização dos objetivos do jogo, na execução das jogadas, e observar que um jogo não se realiza a menos que cada jogador concorde com as regras estabelecidas e coopere, seguindo-as e aceitando suas consequências;
- O jogo precisa ter regras preestabelecidas que não podem ser modificadas no decorrer de uma jogada, isto é, cada jogador deve perceber que as regras são um contrato aceito pelo grupo e que sua violação representa uma falta; havendo o desejo de fazer alterações, isso deve ser discutido com todo o grupo e, no caso da concordância geral, podem ser impostas ao jogo daí por diante;

- No jogo deve haver a possibilidade de usar estratégias, estabelecer planos, executar jogadas e avaliar a eficácia desses elementos nos resultados obtidos, isto é, o jogo não deve ser mecânico e desprovido de significado para os jogadores.

Ao aplicar um jogo, o professor deve ter em mente qual objetivo almeja com tal recurso, pois este pode ser aplicado com a finalidade de inserir um conceito ou, ao final da aula, como instrumento de reforçar ou revisar e avaliar o que foi aprendido.

Vale ressaltar que jogo, como atividade de resolução de problemas, é outro aspecto muito importante no processo de criação e construção de conceitos, pois facilita a compreensão das habilidades necessárias dos conteúdos destinados para o ciclo de alfabetização de forma motivadora, prazerosa e desafiadora.

Reforçando esta ideia, Grandó (2004, p. 31 e 32) destaca algumas das vantagens da incorporação dos jogos nas aulas de matemática:

- a) desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos);
- b) o jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento;
- c) dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição 'sadia', da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender.

Entretanto, estas vantagens só serão alcançadas se houver um bom planejamento por parte do professor para a aplicação do jogo adequado de acordo com objetivo pretendido. Corroborando com essa ideia destaca (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2007, p.11).

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia no desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.

Dessa forma, durante o planejamento, é muito importante analisar o tipo de jogo a ser aplicado na sala de aula no ciclo de alfabetização: se propicia a construção de conhecimentos novos; se aprofunda o que foi trabalhado ou, ainda, a revisão de conceitos já aprendidos. Uma vez escolhido o jogo em função de um desses critérios, seu início não deve ser imediato: é importante que você tenha clareza se fez uma boa opção. Por isso, antes de levar o jogo aos alunos, é necessário que você conheça jogando (SMOLE, DINIZ e CÂNDIDO, 2007, p. 16).

O papel do professor é despertar o interesse do aluno e, para isso, faz-se necessário um planejamento organizado e um jogo adequado ao nível da turma, e que seja interessante e desafiador para que o aluno possa buscar o resultado de forma prazerosa, quebrando tabus sobre a matemática.

É necessário destacar a importância dos jogos matemáticos elaborados pelo professor, a quem compete confeccionar o material e analisar o potencial educativo do jogo no processo de ensino e aprendizagem que contemplem diferentes objetivos, como: exercitar o domínio de determinados algoritmos; desenvolver habilidades de cálculo mental; construir determinadas ideias matemáticas, bem como explorar dificuldades encontradas em conteúdos específicos. Nesse contexto, é importante destacar:

Ao elaborar e propor um jogo didático para as aulas de Matemática, é fundamental que o professor perceba que a atividade de ensino não se resume no ato de jogar. A exploração do jogo, após sua conclusão, pode desencadear o tratamento de diferentes ideias matemáticas, assim como desenvolver habilidades de fazer questionamentos, buscar diferentes estratégias, analisar procedimentos, habilidades essas consideradas essenciais no processo de resolução de problemas. (GRANDO, 2004, p. 18).

Devemos utilizar os jogos como facilitadores, para que possam colaborar de maneira significativa no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Dessa forma, é importante ressaltar que o professor saiba aplicar o jogo em sala de aula. Segundo Smole, Diniz e Milani (2007, *apud* SILVA e PEREIRA 2016, p. 12) sugerem quatro formas de utilização dos jogos:

- Realizar o mesmo jogo várias vezes, para que o aluno tenha tempo de aprender as regras e obter conhecimentos matemáticos com esse jogo;
- Incentivar os alunos na leitura, interpretação e discussão das regras do jogo;
- Propor o registro das jogadas ou estratégias utilizadas no jogo;
- Propor que os alunos criem novos jogos, utilizando os conteúdos estudados nos jogos que ele participou.

Os jogos, portanto, são utilizados como ferramenta de ensino na sala de aula, com o objetivo de colaborar no ensino da matemática, pois proporciona à criança participação, interação, ação, reflexão, respeito, raciocínio lógico, proporcionando não só uma situação de prazer, mas também de aprendizado.

Entretanto, alguns professores que utilizam jogos em suas aulas não têm a clareza da definição do que é um jogo e como aplicá-lo de forma a atingir os objetivos almejados. Portanto, faz-se necessária uma reflexão acerca de tais conceitos, buscando entender quais as concepções dos professores com relação aos jogos, como eles têm utilizado esta ferramenta (se têm utilizado) e de que forma esta ferramenta tem auxiliado no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Metodologia

O presente trabalho dividiu-se em quatro etapas. Na primeira etapa realizou-se uma revisão bibliográfica, em que se buscou subsídios de estudiosos na área da pesquisa, com leitura de livros e revistas, e pesquisas na internet, entre outros. Foram selecionados textos de estudiosos que abordaram a utilização, a importância e contribuição dos jogos para o ensino de Matemática.

Na segunda etapa foi constituído um questionário com nove perguntas abertas, a saber: O que você entende por um jogo matemático? Você julga importantes os jogos matemáticos no ciclo de alfabetização? Justifique. Você planeja a utilização de jogos matemáticos como recursos didáticos no ciclo de alfabetização? De que forma os jogos matemáticos estão inseridos na organização do trabalho pedagógico escolar? Você considera possível o emprego de jogos matemáticos no ciclo de alfabetização? Caso utilize, quanto tempo você disponibiliza para jogos matemáticos no cotidiano escolar em sala de aula? Você acha suficiente esse tempo? Cite exemplos de jogos matemáticos que você utiliza no ciclo de alfabetização. Você enfrenta dificuldades dentro de sala de aula para trabalhar como (*sic*) jogos matemáticos? Em caso de sim, quais são? A partir de sua experiência, os

jogos matemáticos no ciclo de alfabetização podem contribuir para o desenvolvimento da criança? Explique.

Aplicou-se o questionário com 10 professores dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental em quatro escolas da rede municipal de São João do Jaguaribe - CE. Destes, foram escolhidos o relato de quatro professoras para expor suas ideias sobre algumas respostas e, dessas quatro, duas foram selecionadas para serem observadas na sala de aula. A escolha se deu por ser mais viável a realização das observações devido à localização da escola.

Essa opção pelo questionário se deu pela importância de compreender a concepção de cada professor sobre jogos matemáticos e sua contribuição, como também observar a aplicação destes em sala de aula, para perceber e analisar o desenvolvimento dos jogos aplicados, como também se é adequado para a turma, se tem significado e qual o objetivo, para que possa favorecer uma aprendizagem significativa.

Na terceira etapa, foi realizada a observação direta das aulas de duas professoras do ciclo de alfabetização de uma escola localizada na zona rural do município de São João do Jaguaribe. O registro das observações foi feito através de anotações por escrito em um caderno com tudo o que aconteceu nas aulas e fotos da utilização dos jogos. Foram observadas 10 aulas na turma do 2º ano e 10 aulas na turma do 3º ano; as observações aconteceram entre os meses de outubro, novembro e dezembro no ano de 2019, nos dias de segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, no período da manhã, com o intuito de observar se elas utilizavam os jogos matemáticos, como eram utilizados e quais tipos de jogos.

A escolha das professoras se deu pelo fato de uma ter participado das formações continuadas para professores alfabetizadores do PNAIC com estudos voltados para a prática pedagógica e a outra por não ter participado. Vale salientar que alguns professores entrevistados não participaram das formações continuadas, pois, na época da formação, não estavam lecionando nas turmas do ciclo de alfabetização. É importante destacar ainda que os jogos utilizados pelas professoras durante as observações das aulas foram escolhidos por elas e já faziam parte de sua prática docente.

A quarta etapa consistiu em organizar e analisar os dados obtidos através do questionário e das observações das aulas.

2.3 Resultados e discussões

2.3.1 Definição de Jogo

Vários estudiosos já citados na discussão teórica ressaltaram a importância do uso dos jogos no ensino de Matemática, como também a contribuição destes no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as informações obtidas nas entrevistas com as professoras do ciclo de alfabetização, todas relataram sobre o que entendem por jogo matemático. A seguir vamos as respostas de quatro professoras à pergunta: o que você entende por um jogo? É importante frisar que os nomes utilizados são fictícios.

“O jogo matemático é uma rica ferramenta para o ensino da matemática, pois com ele os alunos têm a possibilidade de praticar e aprender conteúdos de forma descontraída, além de proporcionar ao aluno o desenvolvimento do seu raciocínio.” (Mariana)

“É uma atividade lúdica que integra um sistema de regras, proporcionando ao indivíduo definir estratégias de vencedor ou perdedor e cria relação emocional com os conteúdos” (Glória)

“Jogo matemático é uma metodologia que usamos para contribuir cada vez mais com a aprendizagem do aluno.” (Bárbara)

“Os jogos são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático, além de proporcionar o desenvolvimento do raciocínio.” (Damiana)

Para as quatro professoras citadas, o entendimento sobre o que é um jogo é muito parecido; uma resposta completa a outra, pois o jogo é: uma ferramenta para o ensino da matemática; uma atividade lúdica; uma metodologia e um recurso pedagógico, que também integra regras e proporciona o desenvolvimento do raciocínio, fazendo com que os alunos aprendam os conteúdos de forma atrativa e prazerosa.

Baseado no questionário respondido pelas professoras e os registros de observação, foi constatado que todas utilizavam jogos matemáticos para introduzir, ampliar ou revisar um conteúdo estudado. E, durante as atividades com jogos, as professoras liam e explicavam as regras, citavam exemplos, orientavam no momento do jogo, faziam questionamentos com os educandos sobre suas jogadas e estratégias, fazendo-os refletir sobre o problema para que pudessem assimilar o conteúdo de maneira prazerosa e significativa.

2.3.2 Aplicabilidade dos jogos nas aulas

Ao utilizarem os jogos em suas aulas, os professores sempre mediavam e proporcionavam situações desafiadoras para as crianças, intencionalmente, questioná-las, orientá-las para que elaborassem seus próprios conceitos.

Vejamos a seguir a fala de algumas professoras quando perguntado: você planeja a utilização dos jogos matemáticos como recurso didático no ciclo de alfabetização?

“Sempre que possível, eu gosto de aplicar jogos priorizando o jogo que contempla o conteúdo explicado.” (Mariana)

“Utilizo o lúdico com o objetivo das crianças descobrirem suas habilidades de aprendizagem e proporcionar um ambiente prazeroso e motivador.” (Glória)

“Utilizo jogos de acordo com os conteúdos programados, mas eu poderia usar mais.” (Bárbara)

“Trabalho com jogos em situações didáticas que contribuem para a criação de contextos significativos de aprendizagem para os alunos.” (Damiana).

Durante a realização dos jogos matemáticos percebeu-se que os alunos se divertiam, interagiam uns com os outros, ajudando uns aos outros no momento da resolução dos cálculos. Eles contavam utilizando os dedos para obter o resultado da soma no jogo com dados e o professor sempre orientando quando necessário. Com isso, percebeu-se que a utilização dos jogos é de suma importância e contribuem bastante no desenvolvimento dos alunos, desde que seja bem planejada e que faça a ligação aos conceitos matemáticos.

Em relação à utilização dos jogos nas aulas da turma do 2º ano, no momento das observações percebeu-se que a professora utilizou quatro jogos retirados do material estruturado do PNAIC, que

foi abordado nas formações continuadas. No jogo “o que mudou?” a professora explorou a sequência numérica, em “cubra o dobro”; utilizou para ampliar o conceito de dobro e revisar a multiplicação. Já no jogo “pintando o sete” para explorar os fatos básicos da adição e “calendário dinâmico” para revisar dias da semana, meses, ano e sequência numérica. E o “jogo do baralho dos sólidos geométricos” foi retirado da internet para trabalhar os sólidos, relacionando-os aos objetos do cotidiano. Todos os jogos foram escolhidos pelas respectivas professoras das turmas e aplicados com o intuito de facilitar a aprendizagem dos conteúdos abordados.

A professora do 3º ano utilizou três jogos do caderno de práticas pedagógicas da formação MAISPAIC 2019, a saber: o “jogo base 5” e o “jogo base 10” para explorar e ampliar o conceito de soma de unidades e mudança de ordem; o “jogo das sete cobras” para revisar adição e trabalhar resolução de problemas; os jogos “boliche da adição” e “jogo das formas geométricas com dado” foram retirados da internet. Todos os jogos foram escolhidos pela professora. O primeiro para desenvolver o raciocínio lógico através do lúdico e o segundo, ampliar o conhecimento sobre formas geométricas de maneira prazerosa, facilitando a assimilação dos conteúdos propostos nas atividades orais ou escritas.

Apesar de a professora não ter participado das formações continuadas do PNAIC, pôde-se perceber que, ao utilizar os jogos, ela tinha a preocupação de escolher um adequado para a turma; sempre orientava e questionava os alunos sobre o jogo proposto, fazendo-os pensar e refletir sobre as estratégias para resolver as questões solicitadas nos jogos e nas atividades.

Nos quadros 1 e 2 podemos ver a descrição detalhada das observações em cada turma.

Quadro 1 – Observação na turma 3º ano

Observações	Dia	Número de aulas	Descrição da atividade
1ª	23/10	02	Aplicação do jogo boliche de adição
2ª	30/10	02	Aplicação do jogo base 5
3ª	06/11	02	Aplicação do jogo base 10
4ª	13/11	02	Aplicação do jogo das sete cobras
5ª	27/11	02	Aplicação do jogo das formas geométricas com dados

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Quadro 2 – Observação na turma 2º ano

Observações	Dia	Número de aulas	Descrição da atividade
1ª	25/10	02	Aplicação do jogo de baralho dos sólidos
2ª	08/11	02	Aplicação do jogo o que mudou?
3ª	11/11	02	Aplicação do jogo cubra o dobro
4ª	18/11	02	Aplicação do jogo pintando o sete
5ª	02/12	02	Aplicação do jogo calendário dinâmico

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Nas aulas observadas na turma do 3º ano, a professora explorou quatro jogos que contemplavam os conteúdos relacionados ao eixo números e operações, e um jogo do eixo geometria, enquanto a professora da turma do 2º ano contemplou três eixos: números e operações, geometria, grandezas e medidas. Mas ambas apresentavam os jogos, liam as regras, explicavam os jogos, citavam exemplos, sempre mediando no momento do jogo, fazendo indagações e, logo após o jogo, fazia relação ao tema estudado com uma atividade proposta, às vezes, do livro didático ou uma tarefa retirada da internet para consolidar o conteúdo do jogo.

Mesmo sabendo da importância da utilização dos jogos, como também da contribuição destes para o ensino de Matemática, algumas professoras relataram sobre a dificuldade de trabalhar com jogos em sala de aula, principalmente nos jogos em que precisavam dividir a turma em várias equipes, pois estas precisam da orientação ao mesmo tempo.

2.3.3 Contribuições dos jogos para a aprendizagem

O questionário contemplava o seguinte questionamento: a partir de sua experiência, os jogos matemáticos no ciclo de alfabetização podem contribuir para o desenvolvimento da criança? Explique. As professoras responderam de forma positiva, como se vê nas falas a seguir.

“Os jogos contribuem muito para o desenvolvimento da criança, pois exigem raciocínio, estratégias, atenção e habilidades, e ao enfrentarem esses desafios, de forma prazerosa, a mente do aluno trabalha para conseguir vencê-los, ao mesmo tempo que ela se desenvolve e a criança adquire mais conhecimentos.” (Mariana).

“Os jogos matemáticos contribuem muito para o desenvolvimento da criança, pois auxilia no desenvolvimento intelectual, motor, linguagem, percepção, representação, equilíbrio, efetivo e social.” (Glória).

“Os jogos contribuem muito no desenvolvimento das crianças, pois através dos jogos, elas despertam interesse no conteúdo, possibilitando uma aprendizagem significativa.” (Bárbara)

“Os jogos contribuem no desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança.” (Damiana).

O jogo é um recurso didático importante e contribui muito para a aprendizagem da criança, pois desperta o interesse e a curiosidade; estimula a criatividade e a argumentação; através dele se aprende a perder, a ganhar, a esperar a vez, a respeitar as regras e a trabalhar em grupo; facilita a interação com os colegas e professor, e promove competências. Portanto, faz-se necessária a mediação e motivação do professor, para que os conteúdos propostos nos jogos sejam assimilados de maneira lúdica e significativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a utilização dos jogos é um recurso muito importante para o professor em sala de aula, com o intuito de dinamizar e facilitar a aprendizagem dos alunos, em todas as etapas de ensino, desde que o jogo seja adequado para a turma, e o professor planeje e organize o jogo,

interligando ao conteúdo estudado, para que possa colaborar no desempenho dos alunos de maneira prazerosa, significativa e satisfatória, conseguindo assim alcançar seus objetivos.

E vale ressaltar que a utilização dos jogos proporciona a interação entre crianças e percebe-se que, mesmo competindo entre si, existe um companheirismo, uma ajudando a outra, quando necessário, e nesse momento elas expõem seus sentimentos e pensamentos com autoconfiança. Cabe ao professor ser um motivador e mediador, fazendo as intervenções necessárias para que possam atingir seus objetivos.

Foi constatado que os professores do ciclo de alfabetização do município de São João do Jaguaribe utilizam os jogos matemáticos no ciclo de alfabetização para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos, com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem destes. Além disso, os jogos utilizados são adequados para as turmas, e estão interligados aos conteúdos propostos, levando em conta as especificidades dos alunos. Portanto, o professor tem um papel muito importante na aplicação dos jogos. Além de ser um mediador, precisa ser um motivador, e principalmente observador, para que possa fazer as indagações necessárias e específicas para cada aluno, fazendo-o refletir sobre sua ação, realizada no momento do jogo, obtendo, assim, uma aprendizagem significativa, de maneira lúdica e prazerosa, contemplando as habilidades necessárias daquele conteúdo.

Neste contexto, observa-se a importância do planejamento do professor, pois é muito importante que compreenda e utilize o jogo como um suporte pedagógico, para que possa intervir de maneira significativa, levando em conta a definição dos conteúdos e habilidades exploradas no jogo, com o intuito de despertar o interesse dos alunos, tornando uma atividade enriquecedora e prazerosa, fazendo com que o aluno pense, reflita e raciocine sobre o problema proposto, desenvolvendo assim uma aprendizagem satisfatória.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: Jogos na Alfabetização Matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GRANDO, R. C. **O Jogo e a Matemática no Contexto da Sala de Aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRANDO, R. C. . **O Jogo Suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado, Campinas, Fevereiro de 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253786> Acesso em: 02 out.2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e Modelagem na Educação Matemática**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. S. S; PEREIRA, B. V. A Contribuição do Jogo no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática. **Relatos de experiências - XII ENEM**, São Paulo, 13 a 16 julho 2016. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/relatos-1.html>. Acesso em: 05 out. 2019.

SMOLE, Kátia; DINIZ, Maria; CÂNDIDO, Patrícia. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS E
NORMATIVOS DO LABORATÓRIO
DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A
PROFICIÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO
MÉDIO ACERCA DOS RITOS LABORATORIAIS
EM TABULEIRO DO NORTE - CE**

Francisca Ceila Chaves Ferreira
Régis Lopes Nogueira

ASPECTOS PEDAGÓGICOS E NORMATIVOS DO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE A PROFICIÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO ACERCA DOS RITOS LABORATORIAIS EM TABULEIRO DO NORTE - CE

Francisca Ceila Chaves Ferreira
Régis Lopes Nogueira

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se desenvolveu através de pesquisa de artigos acadêmicos relacionados à importância da aplicação das normas de segurança no Laboratório de Ciências (LC) durante as aulas práticas e à apreensão das normas protocolares fundamentais ao uso do espaço. A obtenção dos dados da pesquisa foi fruto da aplicação de um questionário estruturado e aplicado em duas escolas públicas de ensino médio da rede estadual no município de Tabuleiro do Norte - CE, que, por questões éticas, denominaremos com as seguintes siglas: EEM1 e EEM2.

Desta forma, buscamos compreender melhor os fatores que influenciam o papel do professor quando expõe as normas de segurança a serem seguidas no LC, uma vez que a compreensão, a prática e o exercício das normas de segurança estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Feito isso, buscamos entender sobre a proficiência desses alunos acerca dos ritos laboratoriais fundamentais a serem seguidos, tanto em favor da segurança, quanto do aprendizado.

Um dos aspectos de grande importância na educação tem sido os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Aqui apresentamos os exercícios práticos nos LC como uma das ferramentas de forte impacto na melhoria e no desenvolvimento da educação regular. À vista disso, tais práticas não podem ser percebidas somente como ações exclusivas das instituições de ensino, mas também como uma responsabilidade social.

Para que ocorra esse desenvolvimento, é preciso que se faça uma análise de vários aspectos referentes à sociedade, levando em conta a importância da colaboração e dinamização social diante do processo de formação do aluno. Com esse pensamento, entendemos que uma educação de qualidade deve ser vista como um ponto de máxima importância para a sociedade, considerando que o aluno, ao absorver o conhecimento em sala de aula, consegue correlacioná-lo à sua vida cotidiana, transformando esse conhecimento em novas oportunidades.

Ao exercitar a contextualização e relação dos conteúdos à prática, é necessário o uso de metodologias que possibilitem aos alunos interagir de forma ativa com o assunto abordado. Com a utilização de um contexto prático, o processo de ensino e aprendizagem ganha mais possibilidades, elevando, assim, a

consciência do aluno a reflexões críticas sobre o que está vivenciando (BOMBONATO, 2011).

As aulas práticas, sendo uma possibilidade para tal contextualização e imersão ao conteúdo a ser trabalhado, ganham foco dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) () de um número expressivo de escolas. Estas podem se dar tanto dentro da sala de aula convencional quanto em laboratórios ou em outros espaços escolhidos pelo professor.

Essas possibilidades pedagógicas exigem do professor tanto conhecimento teórico como também criatividade e experiência sobre a atividade prática em laboratório. No entanto, apesar de muitas escolas possuírem LC, as aulas práticas nem sempre podem acontecer. Isso pode ocorrer por fatores diversos, dentre eles citamos: (i) falta de manutenção; (ii) tempo insuficiente para planejamento e realização das aulas; (iii) ausência de recursos necessários às práticas; e, (iv) falta de conhecimento prático sobre as regras de uso dos laboratórios.

É importante dizer que há um protocolo fundamental a ser seguido nas atividades práticas em laboratórios e é a partir desse pressuposto que a pergunta norteadora do presente trabalho se mostra, a dizer: qual a visão e o nível de proficiência desses alunos acerca das medidas de segurança do Laboratório de Ciências?

Os LCs são uma ferramenta importante para o despertar da curiosidade dos alunos sobre conteúdos; no entanto, tais exercícios devem ser realizados com segurança. Dessa forma, o presente artigo se justifica em seu objetivo quando traz uma proposta de análise acerca da visão dos alunos sobre condições de segurança do laboratório das unidades de ensino em questão. As aulas práticas realizadas em laboratório dão ao estudante a possibilidade de vivenciar experiências a partir de uma metodologia científica.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo Bombonato (2011), em sua monografia de especialização, é importante perceber que, diferente do senso comum, não é necessária a utilização de sofisticados laboratórios, nem uma ênfase exagerada em sua aplicação, como também não são essenciais grandes verbas para montagens de laboratórios didáticos. Desse modo, as abordagens práticas, experimentais e reflexivas devem funcionar como eixo condutor de todo o trabalho pedagógico docente.

Para Paulo Freire (1979), em seu livro Educação como Prática da Liberdade, a prática tem a função de suscitar questões, investigações e modificações nos esquemas de pensamento. A atividade prática deve ser vista como um exercício, também reflexivo, que é capaz de alcançar resultados além da ação. Assim, o aluno carece refletir antes, durante e após a ação, para que, desse modo, possa aproveitar a experiência vivenciada e crescer em sua capacidade de explorar o ambiente.

Utilizar atividades práticas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma condição passiva e, com isso, agir sobre o seu objeto de estudo, buscando as causas e efeitos dos resultados obtidos durante as experimentações.

De acordo com Gasparin (2002, p. 58),

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos constituindo uma nova síntese mais elaborada.

Gasparin disserta sobre o início dos anos 2000, contudo seu debate ainda se revela nos debates atuais. Bueno (2018, p. 3), em seu artigo que discorre sobre práticas experimentais necessárias à formação docente, nos diz que “o ensino de ciências exige o viés experimental, implicando atenção a seus produtos e processos, de forma a oportunizar o contato com um corpo de conhecimentos que integra a construção do entendimento sobre o mundo.”

Guimarães (2009) entende que o ensino de Ciências deve estar relacionado à experimentação, para assim ser possível traçar estratégias eficientes para resolução de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos. Rosito (2003, p. 208) afirma: “É importante destacar que boas atividades experimentais se fundamentam na solução de problemas, envolvendo questões da realidade dos alunos, que possam ser submetidos a conflitos cognitivos.”

A realização das atividades experimentais no laboratório, em sua grande maioria, implica o uso de produtos químicos que precisam ser armazenados de forma adequada. Antes e depois do uso do LC, faz-se necessária uma devida higienização do espaço e descarte apropriado para determinados resíduos, contudo não são todas as escolas que possuem local disponível para o descarte desses produtos.

Os equipamentos de segurança individual são utilizados contra possíveis riscos que possam ameaçar a saúde e a segurança de uma pessoa durante o exercício de uma determinada atividade no LC. Desse modo, onde há a realização de atividades práticas deve haver um protocolo a seguir, o Manual de Segurança, este que apresenta os riscos e acidentes possíveis de acontecer. Consta também os protocolos que deverão ser seguidos para um adequado manuseio dos equipamentos dentro do laboratório. O referido protocolo se dá a partir da Lei 11.105/05, que dispõe sobre a regulamentação acerca da segurança em todos os laboratórios existentes no Brasil (BRASIL, 2006).

2.1 As principais normas de segurança em laboratório

É muito importante que os estudantes sigam impreterivelmente às orientações do(a) professor(a) e realizem as atividades sempre com atenção. Desse modo, citaremos as mais relevantes: (i) utilizar jaleco, de preferência comprido, e evitar tecido sintético, por ser inflamável; (ii) não colocar bolsas, blusas ou qualquer outro objeto que não faça parte da aula sobre a bancada ou mesa; (iii) sempre que necessário usar Equipamento de Proteção Individual - EPI (máscara, luvas e óculos de segurança); (iv) usar calçados fechados; (v) não abrir frascos de reagentes químicos sem a autorização do(a) professor(a) e a prévia leitura do rótulo; (vi) comunicar ao(a) professor(a) qualquer eventual dano em materiais, instrumentos ou equipamentos; (vii) ter cuidados especiais com substâncias voláteis mais perigosas, como éter e clorofórmio; (viii) contribuir na manutenção do laboratório limpo e organizado.

Hirata e Mancini Filho (2010) afirmam:

Equipamentos de segurança: são considerados como barreiras primárias de contenção e, juntamente com as boas práticas em laboratório, visam à proteção dos indivíduos e dos próprios laboratórios, sendo classificados como equipamentos de proteção individual (EPI) e coletiva (EPC) (HIRATA & MANCINI FILHO, 2002).

A correta utilização dos equipamentos de segurança proporciona uma proteção durante a realização das aulas práticas no laboratório. Essas medidas afetam diretamente no andamento da aula, pois, quando os envolvidos se sentem seguros sobre seus atos e sobre o espaço, as possíveis tensões são supridas, dando vazão à curiosidade em experimentar.

2.2. Aplicação das Normas de Segurança no Laboratório de Ciências

À luz de Silva e Machado (2008), em seu artigo que trata sobre a consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos, nas escolas de ensino médio, observa-se uma carência de profissionais com consciência ética em relação ao uso e descarte adequado dos produtos químicos utilizados, apesar do crescente interesse no desenvolvimento de projetos que demonstram a preocupação com o meio ambiente. Esse fato encontra-se intimamente ligado à incompreensão do papel responsável da experimentação no processo de ensino e aprendizagem, assim como pode ser reflexo da falta de conhecimento aprofundado sobre o tema.

A participação dos alunos em atividades experimentais possibilita uma maior interação entre o professor e o aluno, além de despertar “a possibilidade da observação direta e imediata da resposta, e o aluno, livre de argumentos de autoridade, obtém uma resposta isenta, diretamente da natureza.” (GASPAR, 2009, p. 25,26).

A inserção de atividades experimentais na prática docente apresenta-se como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, quando medida pelo professor, de forma a desenvolver o interesse nos estudantes e criar situações de investigação para a formação de conceitos (PARANÁ, 2007, p. 76).

As atividades práticas podem ser desenvolvidas fora dos limites do LC. O professor pode realizar as aulas práticas utilizando materiais alternativos, propondo aos alunos a descoberta de novas formas de entender o conteúdo. Portanto, o sucesso do experimento depende do planejamento e da explanação do professor quando ministra sua aula. O professor deve problematizar a situação, não apenas mostrar aos alunos o roteiro da aula prática, e também propor uma investigação da situação na qual estão envolvidos. Depois da escolha da atividade prática a ser realizada, o docente deve demonstrar as etapas a serem seguidas, possibilitando realizá-la de forma correta, além de propiciar condições adequadas.

[...] primeiramente, criar condições em sala de aula para que os alunos consigam “fazer”, isto é, resolver o problema experimentalmente; depois, que eles compreendam o que fizeram, isto é, que busquem, agora em pensamento, o “como” conseguiram resolver o problema e o “porquê” de ele ter dado certo (CARVALHO, 2007, p. 22).

O ensino por meio da experimentação pode ser visto como uma necessidade no âmbito das ciências naturais. Ocorre que, podemos perder o sentido da construção científica, caso não relacionamos

experimentação, construção de teorias e realidade em suas múltiplas dimensões. E, caso não se valorize essa relação entre teoria e experimentação, estamos nos distanciando do real cerne do processo científico. (SANTOS, 2005).

É importante destacar que boas atividades experimentais se fundamentam na solução de problemas, envolvendo questões da realidade dos alunos que possam ser submetidos a conflitos cognitivos. Desta forma, o ensino de Ciências, integrando teoria e prática, poderá proporcionar uma visão das Ciências como uma atividade complexa, construída socialmente, em que não existe um método universal para resolução de todos os problemas, mas uma atividade dinâmica, interativa, uma constante interação de pensamento e ação (ROSITO, 2003 p. 208).

As possibilidades de aprendizagem proporcionadas pelas atividades práticas dependem muito de como estas são desenvolvidas com os alunos. Os experimentos desenvolvidos pelo professor devem ter um propósito de investigação e questionamento de ideias prévias por parte dos educandos sobre determinados conceitos, contribuindo, assim, para a construção de novos conhecimentos.

2.3 Metodologia

O campo da presente pesquisa se deu acerca do LC de duas escolas de ensino médio de Tabuleiro do Norte - CE, as quais denominaremos como EEM1 e EEM2.

Para além de compreender o papel do professor sobre o LC, enquanto espaço pedagógico, nosso objetivo primeiro é realizar um debate sobre a percepção dos alunos acerca das normas e condições de segurança do Laboratório de Ciências em duas escolas de ensino médio da rede pública em Tabuleiro do Norte - CE.

A coleta de dados foi realizada por meio de observação, análise documental e aplicação de um questionário de estrutura fechada com os alunos das 1^{as} séries, nas duas unidades de ensino. Na EEM1 submeteu-se ao questionário um total de cinco turmas, abrangendo os três turnos, somando um total de 98 participantes; na EEM2, foi aplicado em três turmas, duas pela manhã e uma à tarde, somando um total de 57 participantes. Desse modo, a presente pesquisa assume um caráter quantitativo.

É salutar dizer que a notória distinção dos números de turmas e alunos entre as unidades de ensino decorre pelo fato de que, no ano letivo corrente, a EEM1 possuía um total de cinco turmas da 1^a série e a EEM2 um total de três. O questionário foi apresentado às turmas em uso do tempo pedagógico da aula de química nas respectivas escolas e no período de quatro semanas a pesquisadora realizou sua aplicação. Desse modo, a quantidade de participantes resulta dos alunos alcançados nesse intervalo de tempo.

2.3.1 Unidade de ensino EEM1

A estrutura da EEM1 atende a um modelo arquitetônico padrão proposto pelo Governo do Estado do Ceará. Possui sinalização de ambientes que se faz importante, uma vez que é por ela que os

alunos se localizam. As salas são climatizadas, assim como o LC, que foi instalado em uma sala convencional adaptada, apresentando amplitude e equipamentos diversos, que atendem às atividades práticas básicas.

2.3.2 Unidade de ensino EEM2

A estrutura da EEM2 possui pátio amplo e salas de tamanho reduzido. Assim como a escola anterior, possui sinalização de ambientes. Somente as salas destinadas à atividade administrativa, laboratórios e três salas de aula são climatizadas. O LC foi instalado em uma sala convencional adaptada, apresentando pouca amplitude e equipamentos diversos, que atendem às atividades práticas básicas.

2.4 Resultados e discussões

Observou-se que as condições de segurança das escolas são deficientes, não dispendo dos equipamentos de segurança adequados para a realização das atividades práticas. Observou-se que o espaço físico reservado aos laboratórios é pequeno, tendo em vista o número de alunos por turma. Deste modo, para melhor compreensão dos resultados que ocorreram durante a aplicação do questionário, apresentaremos a análise dos dados.

Uma ação que deve fazer parte do plano de aula do professor refere-se à exposição e ao trabalho coletivo sobre as normas a serem seguidas rigorosamente dentro do laboratório. No intuito de entender como os alunos se relacionam com essa prerrogativa, foi feita a seguinte pergunta: durante as aulas, o professor expôs as normas de segurança de laboratório?

Diante do questionamento, foi possível perceber que em ambas as escolas a maior porcentagem sinaliza uma apresentação prévia das normas de segurança a serem cumpridas durante toda a aula prática. Nesse contexto, a EEM1 apresentou 75% e EEM2 sinalizou 77% para a resposta “sim”. Contudo, o percentual de 25% e 23% para “não” pode indicar uma série de fatores negativos, pois, sobre esse valor, considerado elevado, podem ocorrer falhas durante os procedimentos e algum tipo de acidente.

No intuito de perceber a existência do conhecimento prévio por parte dos alunos sobre as normas de segurança, foi lançada a seguinte questão: você tem conhecimento das principais normas de segurança do laboratório? Obtivemos um percentual de 35% para a EEM1 e 37% para a EEM2, como respostas que sinalizam para “não”. Esse valor desperta outras reflexões, tais como: se para a primeira pergunta o valor negativo foi menor, isso nos leva a pensar que, mesmo aqueles alunos que responderam “sim” sobre a exposição das normas de segurança, por alguma razão, não estão detendo em seu repertório tais informações. Dessa forma, a probabilidade de ocorrências negativas fica mais acentuada.

Entretanto, é importante dizer que, mesmo diante do percentual de 65% para a EEM1 e de 63% para a EEM2 como resposta positiva, há de se entender que o percentual negativo pode vir a acometer todo um processo, afetando a aprendizagem coletiva e, ocasionalmente, gerar impressões temerosas sobre a prática em laboratório, afetando negativamente a visão dos alunos sobre as aulas de ciências.

Em continuidade, ainda seguindo o mesmo foco sobre uma possível consciência acerca das regras, foi apresentado o seguinte questionamento: no laboratório, as normas de segurança estão expostas para compreensão de todos? E, mais uma vez nos deteremos com maior foco sobre a resposta negativa, uma vez que a EEM1 nos apresenta 38% e a EEM2 aponta 30% para “não”. Nesse caso, houve mais uma crescente em relação à falta de informação. Essa questão se relaciona diretamente com as anteriores e, mesmo que haja a apresentação das normas de segurança, isso não implica dizer que todos os alunos as dominam. Desse modo, é imprescindível que se apresentem, nos laboratórios, as normas obrigatórias, expostas em lugares de fácil visualização e de forma clara. Ações como essa podem vir a ser crucial para o alunado na formação de uma imagem positiva, segura e didática sobre o LC.

Sobre informações acerca das instalações dos laboratórios, considera-se relevante ter o inventário de todos os equipamentos, instrumentos e substâncias devidamente catalogado e atualizado. Para ilustrar esse tópico, a seguinte pergunta foi feita: no laboratório há uma pasta com a listagem de todos os materiais e equipamentos do laboratório? Nessa situação temos um percentual de 63% apresentado pela EEM1 e 58% pela EEM2, sinalizando a resposta “sim”. Aqui, esse resultado nos mostra que mais da metade dos alunos de cada escola demonstram curiosidade sobre as atividades práticas, pois conhecer o inventário não faz parte dos protocolos obrigatórios, mas traz ao aluno maior segurança e possibilidades durante as atividades pedagógicas.

A curiosidade de consultar o inventário ou mesmo saber de sua existência, permite ao aluno melhor preparação sobre o planejamento de seus experimentos, assim como buscar soluções para os problemas lançados, isso, a partir do que está a seu alcance. É sob tal princípio que cabe ao professor possibilitar maior amplitude sobre tais atividades investigativas e, sobretudo, quando se faz a devida apresentação prática das ferramentas pedagógicas existentes dentro do laboratório. Essa porcentagem revela que mais de 50% do alunado pode vir a ser um potencial pesquisador, visto que já apresentam características investigativas.

No intuito de melhor entender sobre o grau de conhecimento acerca do laboratório, a seguinte questão foi feita: no laboratório existe uma listagem de todos os produtos químicos que entram e saem do laboratório? A EEM1 apresentou um valor de 53% e a EEM2 indicou 77% para “sim”. Com isso, podemos dizer que a primeira carece de uma maior atenção sobre o controle de entrada e saída de substâncias no laboratório. Isso é importante, tendo em vista que, para o bom andamento da aula, faz-se necessário que se saiba com antecedência tudo o que vai ser utilizado, assim como a sua disponibilidade. A não realização de uma atividade prática em decorrência de um planejamento inadequado pode afetar de forma negativa curiosidade, interesse e estímulos criativos sobre o experimento, afetando todo o processo que envolve o aprendizado.

Para que uma aula seja estruturada adequadamente é fundamental que o docente obtenha maior atenção dos alunos, despertando o interesse em se aprofundar nos temas trabalhados. Pensando em tal questão, temos a seguinte pergunta: como você avalia o comprometimento dos professores em relação às aulas de laboratório? Verificou-se que, na escola EEM1, temos um percentual de 17% e, na EEM2, de 30% para a resposta “ótimo”. Esse resultado pode nos trazer uma percepção de que a metodologia utilizada, assim como os recursos disponíveis pelo professor não estão atendendo à demanda, apresentando uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem.

A EEM1 revelou um percentual de 33% e a EEM2 mostra 23% para a opção “regular”, dado este que pode trazer mais incômodo acerca da interação dos alunos para com as aulas práticas no laboratório, pois, quando somados ao item “nenhum”, esse percentual é de 50% para a EEM1 e 53% para a EEM2. Este dado representa um total superior à metade do universo da pesquisa nas respectivas unidades. Deste modo, temos um elevado número de alunos que não se mostram estimulados sobre as experimentações em laboratório, diante da metodologia do professor.

Vale ressaltar que, para a opção “ótimo”, tivemos uma representação de 17% para a EEM1 e 30% para a EEM2. Outrossim, percebemos que a performance da segunda escola apresenta melhores resultados em relação à primeira. E, quando resgatamos nosso objetivo de estudo - analisar a visão e compreensão dos(as) alunos(as) sobre conceitos e normas de segurança aplicados ao LC, temos como resultado um baixo grau de apreensão de conceitos e domínio sobre os protocolos fundamentais ao LC.

Esse resultado nos leva a pensar que, se um elevado percentual de alunos acena para as alternativas “nenhum” e/ou “regular”, isso implica dizer que esses mesmos alunos podem vir a não responder de forma eficiente aos experimentos, como também se elevam as possibilidades de ocorrências de eventualidades negativas. Ademais, a partir dessa reflexão, foi apresentada a seguinte pergunta: durante a realização das aulas, são utilizados os equipamentos de proteção adequados? A EEM1 apresentou um percentual de 53% e a EEM2 de 70% para a alternativa “sim”. Entende-se que a segunda dispõe de uma estrutura e acesso de materiais diferenciados, assim não é maior a atenção ao uso e à importância dos EPIs.

Esses dados nos revelam que os alunos conseguem reconhecer e apontar criticamente a ausência de instrumentos necessários à prática de laboratório. Fica evidente que, mesmo diante das implicações citadas, os alunos conseguiram agregar ao seu repertório conceitos e noções básicas das normas de laboratório.

Sobre a pergunta Quais os principais problemas de segurança observados no laboratório? a falta de EPI se apresentou como uma preocupação para uma grande parcela do alunado em questão, já que a EEM1 apresentou 75% e a EEM2 70%. Deste modo, podemos perceber que os(as) discentes têm consciência sobre a necessidade de seguir um protocolo mínimo dentro do laboratório, além de deixar um alerta sobre possíveis revisões e reposição do material vacante necessário à rotina das aulas.

Ambas as escolas apresentaram um valor 21% para “falta de extintor de incêndio”, e 4% para a EEM1 e 9% para a EEM2 em relação à presença de “extintores vencidos”. Para além do percentual que se demonstra alerta à sua segurança, tem-se também um alerta à não suficiência de extintores. Em continuidade, foi feita a seguinte pergunta: no laboratório há chuveiro de emergência, lava-olhos? Para a EEM1, temos um percentual de 68% e para EEM2, de 79%, valor que representa um quantitativo de alunos que têm consciência da existência e uso dele. Por outro lado, há 32% para a primeira e 21% para a segunda que não se mostraram conhecedores do referido equipamento.

Foi possível perceber, no decorrer da presente análise de dados, que a escola EEM1, por razões distintas, apresenta certa carência no uso apropriado do Laboratório de Ciências. Essa questão tem relação direta com os dados referentes à importância de aulas práticas no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, uma parcela acima da média de alunos compreende a importância de seguir as normas de segurança.

Com a análise dos dados, percebe-se que as duas escolas estudadas se preocupam com a segurança durante a realização das aulas práticas em laboratório, pois o professor que está em sala de aula, nas referidas escolas, repassa as normas de segurança a serem seguidas durante as aulas, conforme relatos dos estudantes. Contudo, existe a grande dificuldade de realização das aulas, devido ao grande número de alunos por turma.

Entretanto, mesmo com as dificuldades, as referidas escolas mostram o compromisso dos professores em repassar o quanto é importante abordar as normas de segurança no Laboratório de Ciências. Também é debatido sobre o quanto isso influencia o ambiente escolar, já que, quando se trabalha com ambientes os quais podem expô-los a algum tipo de perigo, é importantíssimo seguir as normas de segurança. Essa questão está diretamente relacionada com a visão e as percepções que os(as) estudantes têm sobre o espaço de laboratório, visto que se as referências são positivas, maiores são as possibilidades de se obter êxito sobre as atividades.

Sobre a frequência de realização das atividades práticas nas referidas escolas, percebe-se que são poucas vezes ao ano que os professores realizam esse tipo de atividade com os alunos, por razões diversas, tais como a falta de equipamentos de proteção individual para os estudantes. No entanto, no intuito de superar tais obstáculos, por vezes, o professor procura realizar as atividades experimentais, utilizando materiais alternativos, sempre mostrando o quanto é importante relacionar teoria e prática, tornando acessível conhecimentos sobre os protocolos, como novos saberes, gerando assim um olhar positivo sobre o processo de uma construção científica.

De acordo com Carneiro (2014), as escolas de ensino médio devem ter uma maior atenção sobre a importância das normas de segurança nas atividades experimentais em Laboratórios de Ciências, ou seja, os professores devem abordar o quanto é importante a realização das aulas práticas. Todavia, é necessário sempre enfatizar as normas de segurança aos estudantes, para que seja possível uma melhor compreensão, a partir da visualização dos fenômenos realizados durante as aulas práticas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas ao final da aplicação do questionário nos mostram que, apesar de existir algumas dificuldades ocorridas quanto ao cumprimento de normas de segurança, há uma falta de hábito por parte do aluno de ir ao laboratório, há dificuldade na problematização das atividades práticas sugeridas, há uma ampla participação dos professores envolvidos. Esses profissionais buscam desenvolver, da melhor maneira possível, suas atividades em laboratório, pois a interação teoria-prática como estratégia de ensino contribui para uma melhor aprendizagem, facilitando a compreensão do aluno.

O empenho que o(a) professor(a) aplica ao seu exercício de mediar um conhecimento técnico/contextual afeta diretamente o(a) aluno(a) em se reconhecer como proficiente nas atividades práticas em laboratório, visto que, uma vez que o(a) estudante vê no LC um espaço de possível aprendizado, em que ele é o agente, esse mesmo espaço abre um leque de possibilidades para aquisição de saberes novos e relacionais.

Analisando as estruturas dos LC das unidades escolares em questão, onde foram aplicados os questionários, é possível notar que muitas instituições públicas não contam com laboratórios ou

materiais específicos. Mesmo assim, é possível realizar atividades simples em sala de aula, desde que sejam observadas as normas de segurança.

Um ponto importante é a quantidade excessiva de alunos nas salas de aula, uma vez que tumultua o ambiente durante a realização dos experimentos. Mesmo diante desse quadro, pode-se dizer que o uso de experimentações nas aulas de Ciências contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos, melhorando a compreensão dos conteúdos e aproximando a teoria do cotidiano do aluno, tornando a aprendizagem expressiva.

Portanto, quando no exercício docente o(a) professor(a) e unidade escolar não conseguem atender as demandas mínimas para proposições de atividades práticas no LC, essa prática metodológica pode ser acometida de diferentes implicações negativas. Além disso, o aluno é quem passa a ser o mais afetado, uma vez que não há as condições necessárias para a realização das atividades. O prejuízo recai tanto sobre a aprendizagem quanto sobre a visão acerca das atividades práticas. Este pode vir a desenvolver uma impressão negativa sobre o LC. Desse modo, vale ressaltar que o comprometimento dos professores para a realização das atividades práticas deve ser algo continuamente estimulado e renovado, buscando sempre possibilitar momentos atravessados por sentimentos/ações de curiosidade, segurança e proatividades científicas.

REFERÊNCIAS

BOMBONATO, L. G. G. **A importância do uso do laboratório nas aulas de ciências.** 2011. 49 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização de Ensino de Ciências, Gerência de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2011. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2617/1/MD_ENSCIE_2011_1_07.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Brasília, 2006. v. 2. 135p.

BUENO, Alcione José Alves *et al.* Atividades práticas/experimentais para o Ensino de Ciências além das barreiras do laboratório desenvolvidas na Formação inicial de professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 4, p. 94-109, 2018.

CARNEIRO, C. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Produções Didático-Pedagógicas, Volume II, Cadernos PDE. Paraná 2014. Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7.

CARVALHO, A. M. P. de; *et al.* **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GASPAR, A. **Experiências de Ciências para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Ática, 2009.

GASPARIN, J. L.: **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas:

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia.** São Paulo: EDUSP, 2008.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**. Vol. 31, nº 13. Agosto, 2012.

HIRATA, M.H.; MANCINI FILHO, J.B. **Manual de biossegurança.** Barueri, SP: Manole, 2002. 495p.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: para a rede pública estadual de ensino.** Ciências. Curitiba: SEED/DEF/DEM. 2010. (p.21 e 25).

ROSITO, B. Á. O ensino de ciências e a experimentação. **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**, 2003. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=rWM04D8mJkC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false acesso em: 14/01/2020.

SANTOS, C. S. **Ensino de Ciências: abordagem histórico-crítica.** Campinas: Armazém

do ipê, 2005.

SILVA, R. R. da; MACHADO, P. F. L. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos- um estudo de caso. **Ciência & Educação (bauru)**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 233-249, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132008000200004>.

**PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE
SERVIDORES PARTICIPANTES DO
PROJETO QUALIDADE DE VIDA DO IFCE
- *CAMPUS* TABULEIRO DO NORTE - CE**

Hennela Mara de Sousa Guimarães
Poliana Freire da Rocha Souza

PERFIL DO ESTILO DE VIDA DE SERVIDORES PARTICIPANTES DO PROJETO QUALIDADE DE VIDA DO IFCE - *CAMPUS*TABULEIRO DO NORTE - CE

Hennela Mara de Sousa Guimarães
Poliana Freire da Rocha Souza

1. INTRODUÇÃO

A expectativa de vida dos brasileiros vem aumentando nos últimos anos. Dessa forma, existe a preocupação de que a sociedade possa viver mais e com boa qualidade de vida. Nesse sentido de vida longa, mudanças positivas no estilo de vida se fazem necessárias.

Existem cinco fatores fundamentais que aprimoram o estilo de vida das pessoas, associados ao bem-estar psicológico, nutricional e saúde em geral. Entre eles, estão os fatores que englobam os hábitos alimentares, a prática de atividade física, o comportamento preventivo, os relacionamentos sociais e o controle do estresse, citados por Nahas (2001) como componentes que fazem parte do nosso estilo de vida.

A saúde, cuja concepção é necessária para entender o estilo de vida e seus resultados na qualidade de vida, é definida pela Organização Mundial de Saúde (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1997, p. 2) como “um estado completo de bem-estar físico, mental e social, que não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1997, p. 2), por isso é alvo de preocupação na comunidade científica de pesquisa em Saúde. Tal preocupação é justificada pelo estilo de vida moderno, baseado em situações cotidianas de descompromisso com a saúde individual e coletiva.

Em Nahas (2013), podemos encontrar ‘qualidade de vida’ definida como a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, sendo modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano.

Sobre o estilo de vida, é o que se deve entender sobre a melhoria de vida das pessoas, tanto social, física, nutricional e comportamentos preventivos; é o englobado de várias ações positivas do ser humano. Sene *et al* (2008 *apud* Nahas, 2003) comentam sobre o estilo de vida individual como sendo um conjunto de crenças, valores e atitudes que se refletem em nossos hábitos cotidianos, ou seja, em nosso padrão de comportamento, e apresenta um elevado impacto sobre a saúde.

A qualidade de vida pode ser compreendida como decorrente de uma construção subjetiva, multidimensional, composta por diversos elementos. Ela tem sido apontada como uma categoria analítica central para promover abordagens integradoras e interdisciplinares que abrangem a percepção do indivíduo

de sua posição na vida no contexto cultural e no sistema de valores em que vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações, de acordo com Buss (2000).

Já o estilo de vida pode ser compreendido como um conjunto de hábitos e ações cotidianas que manifesta os valores e as atitudes do indivíduo. Para Nahas (2006), esses hábitos e ações associam-se à percepção de qualidade de vida que as pessoas trazem consigo.

A dedicação ao trabalho, a distância da família, as condições de estresse, os relacionamentos pouco concretos, a exigência do mercado em estar capacitado, a falta de tempo livre para outras atividades de lazer são fatores do estilo de vida que influenciam negativamente a qualidade de vida de servidores, como ressaltam Catunda e Ruiz (2008). Com isso, hábitos alimentares, sociais e, de maneira geral, a saúde física e mental podem ser comprometidos.

Desse modo, tudo que se relaciona ao comportamento diário da vida refletirá em nosso estilo de vida. Nossa alimentação, o convívio social, os conhecimentos adquiridos e muitos outros acontecimentos refletirão. E apenas simples escolhas do dia geram mudanças que se refletem para uma vida inteira com mais qualidade e saúde. Nos setores profissionais, pensar em ambientes de trabalho agradáveis exige profissionais dispostos e saudáveis.

O Projeto Qualidade de Vida (PQV), do Instituto Federal do Ceará (IFCE), do *campus* de Tabuleiro do Norte – CE, surge com a missão de consolidar as práticas institucionais de promoção da saúde e do bem-estar de toda a comunidade acadêmica. Vale destacar que o referido projeto faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e está ligado ao Programa Qualidade de Vida do IFCE. Desenvolve ações que são planejadas no intuito de criação de ambientes de trabalho mais felizes e menos insalubres. O projeto entende que a qualidade de vida e o estilo de vida individual, quando adequados, asseguram um bem-estar, tanto pessoal como social, capaz de equilibrar os diversos setores da vida.

É importante enfatizar que, para obtenção de bons resultados no PQV, é primordial que escolhas individuais dos participantes sejam feitas com fins de aprimoramento do estilo de vida, se transformando em valores e atitudes através do que comemos, fazemos e praticamos, ou seja, englobando todo o nosso comportamento.

Diante da exposição anterior, surge a pergunta norteadora: como se encontra o perfil do estilo de vida dos servidores do Projeto Qualidade de Vida do IFCE do *campus* de Tabuleiro do Norte - CE?

O presente estudo se justifica na tentativa de traçar um perfil do estilo de vida do grupo amostral estudado. A identificação dos fatores que prejudicam o estado de equilíbrio da qualidade de vida dos servidores, baseado em seu estilo de vida, pode auxiliar na elaboração de medidas que contribuam para sua melhoria. A carência de estudos sobre o estilo de vida no interior do Ceará também foi um fator determinante na escolha, bem como os desafios ainda constantes no projeto em identificar os resultados de suas ações.

Em face da importância que o estilo de vida tem quando relacionado à saúde, realizou-se este estudo objetivando analisar o perfil do estilo de vida de servidores participantes do Projeto Qualidade de Vida do IFCE, *campus* de Tabuleiro do Norte - CE.



Em concordância com o objetivo geral, foram elaborados quatro objetivos específicos: a) traçar o perfil quanto à idade e características antropométricas dos participantes; b) classificar o Índice de Massa Corporal - IMC; c) fazer a representação do pentágulo do perfil do estilo de vida; e d) classificar o perfil do estilo de vida dos servidores.

Acreditamos que esse trabalho tenha potencial informativo e provocativo, tanto para o grupo amostral, como para a sociedade científica e acadêmica. À medida que se explora uma temática, problemas podem ser solucionados e/ou modificados, além de ter os fatores identificação e descrição de um grupo para, futuramente, se necessário, favorecer a mudança de postura.

Portanto, consideramos relevante realizar pesquisas que investiguem esta multiplicidade de fatores que reverberam na qualidade de vida de servidores em seus ambientes de trabalho, e esperamos que os dados e as análises realizadas sirvam de suporte para que outros trabalhos, de viés semelhante, surjam, pois se faz cada vez mais necessário abordar temas como estilo de vida, qualidade de vida e bem-estar de profissionais.

2 .DESENVOLVIMENTO

2.1 Materiais e métodos

Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória com abordagem quantiqualitativa. De acordo com Souza e Kerbauy (2017), as abordagens quantitativa e qualitativa se diferem e se complementam, pois a primeira se trata da abordagem que recorre à estatística para explicação dos dados e a segunda lida com interpretações das realidades sociais.

A pesquisa, segundo os procedimentos de coleta, foi pautada na metodologia do estudo de campo, que, segundo Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (Gonsalves, 2001, p. 67).

Esse método proporciona o aprofundamento de uma realidade específica, a partir da observação direta, de entrevistas semi estruturadas ou questionários.

2.1.1 Amostra

A amostra foi intencional, constituída por 11 servidores participantes do Projeto Qualidade de Vida do IFCE, no *campus* de Tabuleiro do Norte – CE (sendo 6 do sexo masculino e 5 do sexo feminino), com faixa etária entre 26 e 68 anos.

Todos concordaram em participar livremente do estudo sob a assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pós-esclarecido (TCPE), respeitando os aspectos éticos da pesquisa, que seguiu os preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Adotamos como critérios de inclusão, o servidor pertencer à categoria de docente, a obrigatoriedade do cadastro na plataforma do programa (PQV) e o servidor estar em pleno exercício no *campus* lócus da pesquisa de campo. Foram excluídos servidores que se encontravam afastados de suas atividades por causa de atestados médicos e/ou licenças, ou não atenderam ao tempo de 10 dias para devolução do questionário. Esses, portanto, foram os critérios de exclusão.

2.1.2 Procedimentos

Foi utilizado o questionário do Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI), elaborado por Nahas (2001) e validado por Both *et al* (2008). O referido questionário gera um mapa individual de avaliação de cinco aspectos, representados por cinco pontas, um pentágulo ilustrando os cinco componentes que contribuem para a qualidade de vida dos indivíduos. Os componentes são: nutrição, atividade física, comportamento preventivo, relacionamento social e controle do estresse.

As perguntas de cada componente têm valores de 0 a 3 e, quanto mais próximo do valor 3, melhor é a atitude do indivíduo com relação ao item avaliado. A resposta zero indica que nada deve ser colorido. Com a pontuação “1” deve-se colorir o pentágulo do centro até o primeiro círculo; com a pontuação “2”, do centro até o segundo círculo; e com a pontuação “3”, do centro até o terceiro círculo. Quanto mais preenchido estiver o pentágulo, melhor é o estilo de vida do indivíduo.

Os itens a seguir representam características do estilo de vida relacionadas ao bem-estar individual.

- [1] nunca=absolutamente não faz parte do seu estilo de vida;
- [2] raramente=às vezes corresponde ao seu comportamento;
- [3] quase sempre=quase sempre verdadeiro no seu comportamento;
- [4] sempre=a afirmação é sempre verdadeira no seu dia dia, faz parte do seu estilo de vida.

Utilizamos também uma fita antropométrica para verificação da perimetria da cintura e do quadril, e uma balança com estadiômetro (Filizola com precisão de 100g). As variáveis do estudo foram: equacionamento do índice de massa corporal (IMC) e equacionamento do índice de cintura/quadril (ICQ).

2.1.3 Plano Analítico para tratamento dos dados

Os dados coletados foram tabulados com a utilização do pacote Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 6.0, para análise estatística descritiva por meio de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, e valores percentuais.

2.2. Resultados e discussões

Na Tabela 01, encontramos descritas as características gerais dos participantes com relação aos aspectos idade, estatura, peso, IMC e ICQ.

Tabela 01 – Perfil quanto à idade e características antropométricas dos participantes

	Idade	Estatura	Peso	IMC	ICQ
Média	36	1,64	74	27,32	0,78
Desvio padrão (DP)	10,12	0,07	16,53	4,43	0,23
Mínimo	26	1,55	52	20,83	0,07
Máximo	57	1,78	103,4	34,88	1,0
Nível de confiança (95,0%)					

IMC: Índice de Massa Corporal; ICQ: Índice Cintura e Quadril/ RCQ: Relação cintura e quadril

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Podemos verificar, pela média, que se trata de um grupo homogêneo, pois apresenta baixo desvio padrão. Apresentam média de 36 anos, estatura de 1,64m e peso corporal de 74 kg. É importante atentar que, com o passar da idade, o metabolismo fica mais lento, ou seja, a probabilidade de aumentar o peso corporal é maior, influenciando nas variáveis do IMC e ICQ (KUHLEN *et al* 2004).

O IMC é comumente utilizado em estudos epidemiológicos. Os valores de IMC apresentados para a amostra total foram de $27,32 \pm 4,43$ dp. Essa média expressa que a amostra está classificada em sobrepeso, apesar de haver diferenças entre gêneros, pois quando analisados separadamente, as mulheres apresentam classificação normal com média de $24,4 \pm 2,93$ dp, e os homens com classificação de sobrepeso com média de $29,76 \pm 3,97$ dp, sendo estes a maioria, visto que o grupo é formado por 5 mulheres e 6 homens. Estes também representam mais idade quando comparados ao grupo das mulheres: elas apresentam uma média de idade de 33 anos (máximo de 43 anos, e 26 anos a idade mínima) e os homens com média de 39,5 anos (máximo de 57 anos e 27 anos a idade mínima).

Várias alterações fisiológicas acontecem com o avançar da idade, como aumento do nível de gordura, disfunção hormonal, fraqueza funcional, aumento da espessura da parede de vasos, diminuição da capacidade coordenativa, dentre outras. Estes problemas podem ser minimizados mantendo um estilo de vida ativo (KUHLEN *et al* 2004).

Em relação a outro indicador de obesidade, o ICQ, utilizado como indicador do acúmulo de gordura na região abdominal, a amostra apresentou a média geral de 0,78, classificados em 'sem risco'. Analisando a média só das mulheres participantes da pesquisa encontramos 0,66, também classificadas em 'sem risco', e os homens, a média de 0,88, repetindo-se a classificação de 'sem

risco'. Segundo os pontos de corte de Pereira, Sichieri e Martins (1999), homens com ICQ $\leq 0,95$ e mulheres $\leq 0,80$ estão 'sem risco'.

No estudo de Escobar e Liberali (2010), numa amostra constituída por 41 indivíduos (17 mulheres e 24 homens), os pesquisadores encontraram 76,5% das mulheres investigadas 'sem risco' cujo RCQ (ICQ) estava com média dentro do valor de referência de $\leq 0,80$; e 66,7% dos homens se enquadraram também na classificação 'sem risco' com a média do RCQ dentro do valor de referência para homens de $\leq 0,95$. Esses dados mostraram a similitude com os valores encontrados para os servidores desta pesquisa, quando comparados tanto com a média geral como com os dados para homens e mulheres.

Pinco *et al* (2007) comentaram em seu estudo a respeito da tradicionalidade da técnica antropométrica (ICQ) para verificar obesidade e risco cardiovascular, que apenas a circunferência da cintura seria uma medida mais simples e um preditor de obesidade abdominal e de riscos cardiovasculares, reconhecendo como instrumento eficiente.

Escobar e Liberali (2010) comentaram sobre a relação que esses fatores (RCQ, CC e CQ) analisados têm com o IMC, reforçando que os indivíduos alteram esses fatores e, conseqüentemente, esses fatores alteram o IMC quando engordam ou emagrecem.

Tabela 02 – Classificação do Índice de Massa Corporal

Resultados IMC	F(x)	% Relativo	% Absoluto
Abaixo do peso (1)	0	0%	
Peso ideal (2)	4	36,36%	36,36%
Sobrepeso (3)	4	36,36%	72,72%
Obesidade I (4)	3	27,27%	99,99%
Obesidade II (5)	0	0%	
Obesidade III (6)	0	0%	
Total	11	100%	

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Na tabela 02, identificamos a classificação do IMC do grupo avaliado. Não foram encontradas pessoas com classificação de IMC nas categorias 1, 5 e 6. Constatamos que existe uma porcentagem significativa de participantes com peso ideal (36,36%), ou seja, dentro dos coeficientes satisfatórios para uma vida com mais qualidade. No entanto, essa análise permite visualizar a quantidade de participantes existentes na amostra com sobrepeso (36,36%) e obesidade I (27,27%), sendo um resultado que exige maior atenção, pois 63,63% dos colaboradores estão acima do peso e fatores como esses distanciam os indivíduos da busca por marcadores positivos em relação à saúde e qualidade de vida.

Como já foi evidenciada a média geral do presente estudo, tem-se a classificação de ‘sobrepeso’ para amostra total e diferenciando por sexo biológico dos indivíduos, as mulheres estão classificadas como ‘peso ideal’ com 24,4 e os homens como ‘sobrepeso’ com 29,76.

Buscando em outros estudos, como o de Holanda *et al* (2011), que pesquisou em 464 adultos de 20 a 59 anos, em Teresina-PI, sobre o excesso de peso e adiposidade central, encontramos que 30% dos adultos apresentavam ‘sobrepeso’, e analisando por sexo, 35,4% das mulheres e 42% dos homens estavam com excesso de peso.

Com base na OMS, o sobrepeso e a obesidade são os principais problemas de saúde pública da população mundial e atinge todas as faixas etárias. Holanda *et al* (2011) comenta sobre a prevalência de sobrepeso e obesidade na população masculina em relação à feminina, o que pode justificar os dados aqui revelados.

Na tabela 03 foi realizado o somatório das pontuações obtidas nas respostas dos itens avaliados.

Tabela 03 – Pontos do Perfil do estilo de Vida por Componentes

Componentes	Variação de pontos	Pontuação de referência	Soma dos pontos	Média dos pontos alcançados	%
Nutrição	0 – 9	99	60	5,45	19%
Atividade Física	0 – 9	99	55	5	17%
Comportamento Preventivo	0 – 9	99	70	6,36	23%
Relacionamentos	0 – 9	99	70	6,36	23%
Controle do Stress	0 – 9	99	55	5	18%
Total	0 – 45	495	310	27,81	100%

Fonte: elaborado pelas autoras (2019)

Em cada componente os indivíduos tinham a possibilidade de registrar os valores de 0 a 9 pontos, que é a soma da pontuação atribuída, baseada nos três itens que constituem cada componente, sendo que para cada resposta foi atribuído um valor: nunca (0), às vezes (1), quase sempre (2), sempre (3); se a soma de cada componente for de 0 a 3 será um resultado negativo; de 4 a 6, intermediário; e de 7 a 9 pontos será positivo.

No componente ‘nutrição’ somaram-se 60 pontos de toda a amostra da pesquisa para esse elemento. Essas pontuações geram a média de 5,45 pontos, que equivale a 19% a representação do elemento ‘nutrição’. De acordo com a soma dos pontos de referência, o perfil dos participantes para o componente de nutrição classifica-se como intermediário.

Nos componentes ‘atividade física e controle do stress’, somaram-se 55 pontos de toda a amostra da pesquisa para esses elementos. Essas pontuações geram a média de 5 pontos, que equivale a 17% a representação para cada elemento desses, ‘atividade física e controle do stress’. Estão assim classificados como intermediário para esses componentes analisados.

Para os componentes de 'comportamento preventivo e relacionamentos', somaram-se 70 pontos em ambos, de toda a amostra da pesquisa para esses elementos. Essas pontuações geram a média de 6,36 pontos, que equivale a 23% a representação para cada um desses dois componentes, comportamento preventivo e relacionamentos. A soma dos pontos de referência revela que os perfis dos participantes para esses componentes estão classificados também como intermediários.

Verificamos que, em todos os itens avaliados, o grupo se encontra com valores intermediários para um bom estilo de vida. Estes resultados comprovam que o grupo se preocupa em manter a vida com mais qualidade, no entanto podem melhorar e alcançar níveis adequados, que consideramos como sendo o ideal.

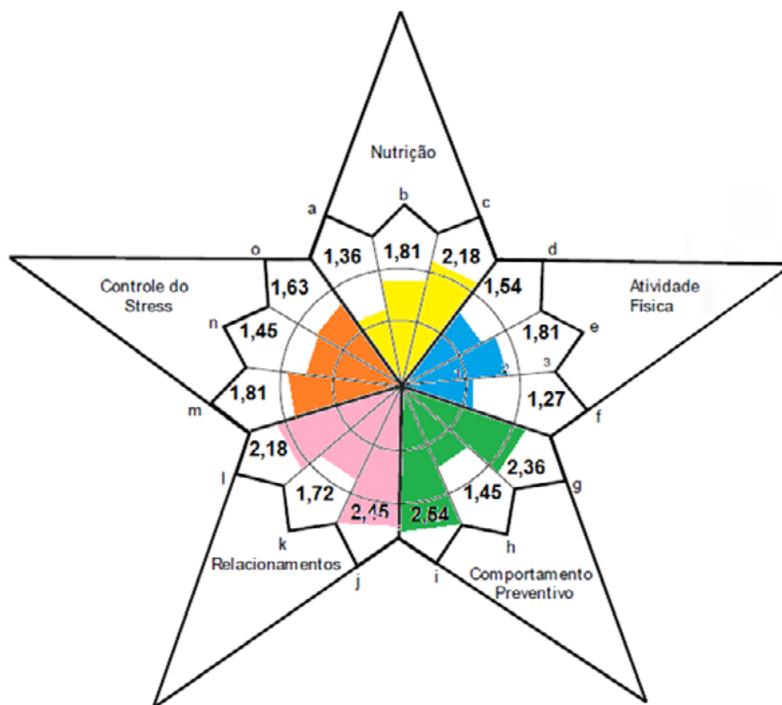
Em outros estudos que também usaram dos instrumentais adotados nesta pesquisa podemos observar que existe uma predominância de resultados mesmo em grupos e populações diferentes (gênero, idade, ambiente), ou seja, mesmo com grupos amostrais diferentes, os resultados se repetem, apontando níveis negativos para os componentes 'nutrição' e 'atividade física', e para os elementos de 'comportamento preventivo' e 'relacionamentos' os resultados são positivos.

Um exemplo dessa realidade é encontrado no estudo de Timossi *et al* (2008), que foi realizado com 32 colaboradores e revelou que essa população analisada em relação ao perfil do estilo de vida encontrava-se com o perfil negativo para nutrição e atividade física, e perfil positivo para comportamento preventivo, relacionamento social e controle do estresse.

Sobre esses dados de comparação, Nahas (2006) faz referência à existência de uma tríade com os componentes nutrição, atividade física e controle do estresse, afirmando que esses elementos estão diretamente relacionados.

A Figura 1 tem a representação ilustrativa do perfil do estilo de vida dos participantes da pesquisa, com base nas respostas ao questionário do Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI). Quanto mais colorida e preenchida for a figura, melhor e mais adequado será o estilo de vida dos indivíduos.

Figura 1 –Pentáculo do bem-estar (PBE) da pesquisa com base nas respostas ao questionário do Perfil do Estilo de Vida Individual (PEVI)



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de Nahas (2001) e Both *et al* (2008).

A Figura 1 ilustra o perfil total da amostra com relação ao estilo de vida, e através dela percebemos que o grupo em questão se encontra dentro dos padrões indicados para uma vida com mais qualidade. No entanto, para que seja alcançado um estilo de vida adequado, é importante que toda a estrela esteja pintada. Segundo Nahas (2001), quanto mais colorida estiver a estrela, mais adequado será o estilo de vida, considerando os cinco fatores individuais relacionados à qualidade de vida.

O estudo de Dos Santos e Venâncio (2006) com acadêmicos concluintes de Educação Física, apresentou dados aproximados aos achados aqui, pois, nos componentes nutrição, atividade física e controle do stress, os alunos obtiveram média um e dois; no componente comportamento preventivo e relacionamento, as médias foram dois e três na representação gráfica do pentáculo.

Segundo Nahas (2001) e Dos Santos e Venâncio (2006), a média entre dois e três reflete um estilo de vida bastante positivo, diferente das médias zero e um, que indicam que as pessoas precisam ser orientadas e ajudadas a mudar seus hábitos, visto que tais ações podem refletir risco à saúde, além de afetar a qualidade de vida.

Sobre o componente atividade física, elemento que mais chamou atenção por ter demonstrado o menor nível de respostas entre os pesquisados, é comum esse resultado em demais estudos. A citar como referência o trabalho de Joia (2010), no qual a prática de atividade física não foi revelada, pois 45,5% (N= 117) dos entrevistados não realizam ao menos 30 minutos de atividades físicas moderadas e/ou intensas. Isso se torna preocupante. Entende-se cada vez mais que as atividades físicas constituem a base da saúde do ser humano e, portanto, temos em Nahas (2001) a convicção científica de que pessoas sedentária-inativas, quando incorporam alguma atividade física regular, sejam essas de intensidade moderada ou intensa, com uma frequência e duração

ajustada ao indivíduo, têm sua condição de vida melhorada, pois são inúmeros os benefícios dessa prática.

A Tabela 04 apresenta e classifica o perfil do estilo de vida do grupo avaliado. Foi elaborada com base nos escores propostos por Sousa (2008) para classificar o estilo de vida individual em seis níveis (muito ruim, ruim, regular, bom, muito bom e excelente). Ressaltamos que não se obteve classificação nos níveis muito ruim, regular e excelente.

Tabela 04 – Classificação Geral do Perfil do Estilo de Vida por Escores¹

Classificação	Escores	F(x)	%Relativo	%Absoluto
Muito Ruim	00 – 11	0	0%	0%
Ruim	12 – 19	1	9%	9%
Regular	20 – 24	0	0%	0%
Bom	25 – 30	6	55%	64%
Muito Bom	31 – 39	4	36%	100%
Excelente	40 – 45	0	0%	0%
Total		11	100%	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o estudo atendeu aos objetivos da pesquisa, traçando o perfil quanto à idade e características antropométricas dos participantes, classificando o Índice de Massa Corporal, fazendo a representação do pentágulo do perfil do estilo de vida e classificando o perfil do estilo de vida dos servidores.

Desta forma, temos que os servidores participantes do Projeto Qualidade de Vida do IFCE do *campus* de Tabuleiro do Norte – CE, quanto ao perfil do estilo de vida, são assim caracterizados: indivíduos com idade média de 36 anos, estatura de 1,64m e peso corporal de 74 kg. Em relação ao IMC e ICQ, o grupo pesquisado se encontra dentro de níveis satisfatórios, pois apenas o gênero masculino apresentou sobrepeso para IMC e toda a amostra está classificada como sem risco no ICQ.

Quanto à representação do pentágulo do perfil do estilo de Vida, verificamos que em todos os cinco itens avaliados (Nutrição, Atividade Física, Comportamento Preventivo, Relacionamentos e Controle do Stress) os servidores se encontram com valores em ‘intermediário’ para um bom estilo de vida. Tomando como base o resultado geral da representação ilustrativa do perfil do estilo de vida dos servidores através do pentágulo do bem-estar, demonstrou-se que os indivíduos apresentam um nível de

1 Escore: Contagem da pontuação, “escore”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/escore> [consultado em 09-09-2020].

estilo de vida adequado.

Por fim, a classificação do estilo de vida por escores revelou que os servidores se encontram com um estilo de vida saudável, classificado em bom. Esses achados podem ser reflexos dos cuidados que os indivíduos devem ter com seus hábitos e rotinas, influenciados possivelmente pelo Programa Qualidade de Vida, que traz na sua essência a preocupação com o bem-estar e com o estilo de vida, colaborando para uma boa qualidade de vida.

Todos os dados levantados e encontrados nesse estudo proporcionaram o fortalecimento da atenção que todos nós seres humanos devemos ter com nossos hábitos diários, pois esses podem influenciar de forma positiva ou negativa sobre o estilo e a qualidade de vida. Esses fatores têm relação direta com a saúde do indivíduo, o que afeta a realização das atividades profissionais dos servidores. Torna-se cada vez mais importante ter a promoção de programas e projetos que favoreçam e incentivem os profissionais a terem melhores hábitos diários, promovendo cada vez mais ações voltadas à saúde deles e gerando ambientes de trabalho mais agradáveis.

É importante citar que a aplicação do instrumental ocorreu nas primeiras semanas do período de distanciamento social, em virtude da pandemia do corona vírus (COVID-19), que tem acometido as populações em nível nacional e internacional, e tal pandemia, como apontam pesquisas, afeta e altera a vida e a rotina das pessoas nos aspectos físicos, sociais e mentais, o que pode ter comprometido as respostas. As limitações podem assim ser elencadas: o tamanho da amostra, no caso 11 sujeitos, e o local de residência dos servidores, pois alguns residem no interior e outros na capital, o que gera hábitos diferentes. Seria conveniente ter um grupo controle, para comparar os resultados encontrados. Outra limitação foi a diferença de idade entre os participantes, já que pessoas de maior idade apresentam grandes diferenças metabólicas em relação a pessoas de menor idade.

Sugerimos, portanto, que sejam realizados outros estudos envolvendo um maior número de sujeitos de ambos os sexos.

REFERÊNCIAS

- BOTH J, BORGATTO AF, NASCIMENTO JV, SONOO CN, LEMOS CAF, NAHAS MV. Validação da escala “Perfil do estilo de vida individual”. **Rev Bras Ativ Fís Saúde**. 2008; 13(1): 5-14;
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v.5., n.1, Rio de Janeiro, 2000;
- CATUNDA, M. A. P.; RUIZ, V. M. Qualidade de vida de Universitários. **Pensamento Plural**: revista científica do UNIFAE, São João da Boa Vista, v. 2, n. 1, p. 22-31, 2008;
- DOS SANTOS, Glayce Liliane Alves. VENÂNCIO, Sildemar Estevão. Perfil do estilo de vida de acadêmicos concluintes em Educação Física do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais Unileste - MG. **MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física - Ipatinga: Unileste-MG - V.1 - Ago./dez. 2006**;
- ESCOBAR, Wlender Faccin. LIBERALI, Rafaela. Perfil dos índices antropométricos de indivíduos de uma academia de Brusque/SC. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v.4, n.22, p.382-389. Julho/Ago. 2010. ISSN 1981-9900;
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP. Alinea, 2001;
- JOIA, Luciane Cristina. Perfil do estilo de vida individual entre estudantes Universitários. **Revista Movimenta**; Vol 3, N 1 2010. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/movimenta/article/view/7161>. Acesso em: 20 de Março 2020;
- KUHNEN, A. P. *et al.* Programa de atividade Física para terceira idade do CDS/UFSC: O efeito do exercício físico na resistência muscular. **ESTENSIO- Revista Eletrônica de Extensão. Daex/PRCE,UFSC**, v1, N. 1, P. 1, 2004. Disponível em: www.extensao.ufsc.br. Acesso em 01 de junho de 2020.
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida saudável**. 4. ed. Londrina: Midiograf; 2006;
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina- PR. Midiograf, 2013;
- NAHAS, Markus V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida**. Conceitos e Sugestões para um Estilo de Vida Ativo. Midiograf, Londrina, 2001;
- NAHAS, Markus V., BARROS, Mauro V. G. de, FRANCALACCI, Vanessa. O pentágono do Bem Estar: Base Conceitual para Avaliação do Estilo de Vida de Indivíduos ou Grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**; 5 (2); Abril/Junho 2003;

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Guia de Medições Física (Etapa 2)**. OMS PASSA Vigilância; 2008;

PEREIRA, R.A.; SICHIERI, R.; MARINS, V.M.R. Razão cintura/quadril como preditor de hipertensão arterial. **Cadernos de Saúde Pública**. Vol. 15. 1999. p. 333-334;

PICON, Paula Xavier. LEITÃO, Cristiane Bauerman. GERCHMAN, Fernando. AZEVEDO, Mirela Jobim De. SILVEIRO, Sandra Pinho. GROSS, Jorge Luiz. CANANI, Luís Henrique. **Medida da cintura e razão cintura/quadril e identificação de situações de risco cardiovascular: estudo multicêntrico em pacientes com diabetes melito tipo 2**. Arq Bras Endocrinol Metab. 2007; 51 (3): 443-9. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/40046/000656532.pdf?sequence=1> Acesso em: 18 de maio de 2020;

ROSSATO, Luana Callegaro. FARIAS, Sidney Ferreira. **Estilo de vida de servidores da justiça federal de Santa Catarina: um estudo descritivo**. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 146 - Julio de 2010](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2015%20-%20Nº%20146%20-%20Julio%20de%202010). Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd146/estilo-de-vida-de-servidores-da-justica-federal.htm> Acesso em: 29 junho de 2020;

SENE, Richard Ferreira; NANDI, Ana Paula; FREITAS, Leslie. **Uma análise do perfil do estilo de vida de alunos da 8ª série do ensino fundamental do município de Tubarão, SC**. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - Nº 126](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital%20-%20Buenos%20Aires%20-%20Año%2013%20-%20Nº%20126), 2008;

SOUSA, Maria do Socorro Cirilo. **Treinamento físico individualizado (personal training): Abordagem das diferentes idades, situações especiais e Avaliação Física**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008;

SOUZA, Kellcia Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. issn 0102-6801 Disponível em: [http:// dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44](http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44) Acesso em: janeiro de 2020;

TIMOSSI, Luciana da Silva. FRANCISCO, Antônio Carlos de. MICHALOSKI, Ariel Orlei. PILATTI, Luiz Alberto. Relações entre o estilo de vida e qualidade de vida no trabalho: avaliação e influências sobre a vida dos colaboradores. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 13, Nº 122, Julio de 2008.



**PATRIMÔNIO HISTÓRICO E HISTÓRIA
LOCAL: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM TABULEIRO DO NORTE - CE**

Irinélia Olímpio de Souza
André Aguiar Nogueira

PATRIMÔNIO HISTÓRICO E HISTÓRIA LOCAL: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TABULEIRO DO NORTE - CE

Irinélia Olímpio de Souza
André Aguiar Nogueira

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento, a preservação e a valorização da cultura são essenciais para o sistema educacional brasileiro, no entanto, faz-se necessário que os educadores conheçam o Patrimônio Histórico e Cultural do seu estado e, principalmente, do seu município. Partindo deste pressuposto, nos propusemos a problematizar a visão de patrimônio dos docentes de História dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas de Tabuleiro do Norte, no Ceará. Abordamos de que modo o patrimônio, a cultura e a memória local são acionados enquanto subsídios para práticas pedagógicas, dinamizando, assim, o ensino e aprendizagem da disciplina de História.

Este artigo tem como objetivo compreender como a educação para o patrimônio e a história das localidades estão sendo trabalhados em sala de aula. Buscamos identificar, principalmente: i) qual grau de importância estes professores atribuem à preservação do patrimônio cultural; ii) de que modo os docentes levam em conta suas próprias histórias e memórias ao planejarem as aulas relacionadas ao tema; iii) como analisar a formação dos professores em relação a essa temática; e iv) como, a partir disso, avaliar as práticas pedagógicas.

O interesse por este tema surgiu a partir das orientações no curso de especialização. Na oportunidade, conhecemos uma experiência desenvolvida com os alunos do ensino médio integrado no IFCE, do *campus* de Tabuleiro do Norte, na qual, a partir da coleta de vários documentos e da realização de algumas entrevistas, os discentes organizaram uma exposição intitulada “Tabuleiro do Norte: Minha Memória, Minha História”.

O resultado desse trabalho despertou o interesse em pesquisar quais seriam as possibilidades de aplicação da educação patrimonial no ambiente escolar.

Atualmente, a necessidade de preservar a memória coletiva está cada vez mais presente nas mais diversas áreas do conhecimento. A educação patrimonial, por sua vez, é um dos meios possíveis de ser utilizados, a fim de despertar um sentimento de pertencimento do morador ao seu município, permitindo a consequente valorização deste.

A proposta metodológica voltou-se para a questão patrimonial na perspectiva de contribuir

com a valorização da memória comunitária, aproximando pessoas com histórias comuns, desvelando bens culturais nos territórios, despertando vínculos e sentimentos de pertença aos “lugares de memória”. Ao mesmo tempo, a proposta permite trabalhar aspectos como a cidadania, o respeito e o espírito de coletividade, ensinando a população a interagir no seu contexto e a se posicionar em defesa do seu patrimônio cultural.

Partimos da premissa de que o trabalho com o patrimônio cultural, articulado com a questão do protagonismo social e da cidadania, nos permite desenvolver metodologias de ensino para uma educação crítica e inclusiva. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos a pesquisa, indagando em que medida os sujeitos se percebem como agentes sociais atuantes neste processo.

Constatamos que existem muitas publicações sobre a história e a memória de Tabuleiro do Norte e seu entorno. Em sua maioria, são livros de memorialistas e monografias de conclusão de cursos de graduação nas ciências humanas. Contudo, observamos que essas obras são bem pouco divulgadas e que os docentes de história da região pouco se apropriam desta bibliografia. Acreditamos que o resultado desta pesquisa torna-se relevante para a formulação de políticas públicas de educação e cultura voltadas para o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural dos nossos municípios.

2. DESENVOLVIMENTO

Os dados que embasam esse artigo foram coletados por meio de instrumentos de pesquisa, tanto quantitativos quanto qualitativos. Entre outras estratégias, foi realizada uma oficina pedagógica com o tema “História Local: uma Estratégia Didática” e foi aplicado um questionário de pesquisa sobre o patrimônio e a história local, com 40 professores do município. Outro instrumento utilizado foi a construção de entrevistas com professores que lecionam nas turmas de História e Geografia, nos anos finais do ensino fundamental.

Constatamos, nas entrevistas realizadas, que a maioria dos professores apresenta dificuldades em utilizar o patrimônio cultural local como recurso didático em suas práticas pedagógicas. A partir da articulação dessas ferramentas de pesquisa, vislumbramos alguns fatores, a saber: falta de conhecimento acerca do tema; carência de material didático; ausência de formação continuada; inexistência de espaço no currículo; e até mesmo o desinteresse docente. Esses fatores comprometem a aplicação da Educação Patrimonial no ambiente escolar como uma prática cotidiana.

Ao trabalhar com essa temática, entendemos a necessidade de realizar uma breve discussão acerca de conceitos como História, Memória e Patrimônio. Tomando como referência alguns pensadores, como o historiador francês Pierre Nora (1993), podemos entender que esses termos, embora tenham semelhanças, não são sinônimos. Apesar disso, constituem diferentes dimensões da produção humana que lidam com lembranças, esquecimentos e identidades (individuais e coletivas).

A Memória, por exemplo, é tanto biológica quanto social. Ação vivenciada no cotidiano, é “espontaneamente” atualizada no tempo presente e continuamente aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. É, no entanto, bastante complexa e vulnerável a diversas manipulações.



Já a História é uma ação intelectual, pensada, trabalhada e escrita. Possui referenciais teóricos e métodos de produção diversos. A História demanda contextualização, análise e discurso crítico. Pode, inclusive, utilizar a memória como fonte de pesquisa, no processo de investigação dos documentos.

No que se refere ao Patrimônio, consideramos que temos ainda uma noção relativamente restrita. Normalmente, o imaginamos como algo que é antigo e edificado, no entanto, esse conceito vem sendo gradativamente ampliado, sobretudo no que concerne à ideia de patrimônio imaterial.

A evolução histórica do conceito de Patrimônio remonta um período mais antigo, no qual o termo podia ser traduzido como uma espécie de herança familiar, cujos bens materiais eram repassados aos herdeiros através das gerações. Mais contemporaneamente, a expressão aproximou-se de uma concepção mais intangível, um tipo de legado, tanto material quanto imaterial, cujos bens culturais mais significativos são transmitidos às futuras gerações. Assim, o Patrimônio passou a abranger significados diversos, não se restringindo apenas aos monumentos. É concebido, portanto, como uma construção social articulada por diferentes sujeitos, grupos e instituições que, a partir de lugares sociais específicos, atribuem valores para determinadas práticas e memórias representativas de suas identidades.

Assim, entendemos que, ao abordar temáticas como patrimônio, história e memória, penetramos em campos conceituais em constantes mudanças e repletos de disputas. Esses conflitos se expressam, por exemplo, através da seleção e preservação de memórias tidas como representativas das identidades que compõem o patrimônio cultural brasileiro.

É importante analisar como leis, instituições e monumentos evidenciam essas transformações processuais no setor. Podemos citar a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, através do qual instituiu-se o primeiro instrumento de preservação, denominado Tombamento. Essa política pioneira, por um lado, privilegiou o patrimônio material (patrimônio construído em pedra e cal) e, por outro, privilegiou memórias vinculadas à herança luso colonial, preconizando a valorização heroica da presença portuguesa no território brasileiro.

Outro momento importante ocorreu com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), em 1975, introduzindo no debate um importante conceito, o de “bem cultural”. Esse conceito nos permite dizer que o patrimônio não se restringe somente aos monumentos edificados, mas a todos os elementos que compõem a diversidade e a dinâmica da cultura brasileira, representados pelos mais diversos segmentos.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, apresentou, no seu artigo 216, uma concepção mais ampla e alargada de patrimônio, que enfatizava o direito à memória como elemento básico da cidadania. Essa mudança, em parte, foi responsável por fazer com que houvesse uma maior defesa da diversidade cultural brasileira e algumas tradições locais passaram a ser legalmente reconhecidas.

Nesse percurso, vale apontar que, no ano 2000, com a aprovação do Decreto Nº 3.551/2000, foi instituído novo instrumento de preservação, o “registro”, destinado à salvaguarda de bens de caráter imaterial. O “registro” do patrimônio imaterial inclui traços fundamentais do processo de formação da nação brasileira, passando a proteger as expressões e os modos de vida, o saber-fazer, bem como objetos, artefatos, lugares e ritos que lhes são associados.



É importante, sobretudo, atentar que essas mudanças ampliam as possibilidades de ação educativa, incluindo segmentos historicamente alijados das políticas de preservação. Os agentes sociais, anteriormente silenciados, tinham agora a possibilidade de se tornarem sujeitos históricos mais ativos na definição das políticas patrimoniais. A pluralidade dos novos patrimônios, incorporados às políticas públicas de preservação, foram, em boa medida, fruto das lutas políticas, lutas travadas por diversos grupos, coletivos, associações, sindicatos, ONG's e outros movimentos sociais.

Nesse sentido, uma das grandes novidades trazidas pela Constituição foi exatamente o deslocamento em relação à atribuição da responsabilidade acerca dos bens culturais. Se, num primeiro momento, o Estado era quase exclusivamente o único agente que definia os patrimônios, a Carta Magna, de certo modo, deslocou essa responsabilidade para a sociedade civil, para os seus segmentos organizados e para todos os municípios. Partindo dessa perspectiva, procuramos desenvolver nossa investigação acerca da construção do patrimônio histórico e cultural da cidade de Tabuleiro do Norte, focando, principalmente, em como esta memória local vem sendo utilizada pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

2.1 Tabuleiro, uma cidade de muitas histórias e memórias

O conceito de “lugar” que abordamos neste trabalho está associado ao patrimônio cultural que, na concepção do historiador francês Nora (1993), são os “lugares de memória” atribuídos a todos os espaços que coletivamente podemos conceber. Esses lugares apresentam três aspectos: o material, que pode ser configurado como o espaço físico; o funcional, relativo aos eventos práticos que ali ocorrem; e o aspecto simbólico, que está associado aos significados e simbologias atribuídos a esse espaço. É importante ressaltar que o mesmo espaço pode ter significados e simbologias completamente diferentes para um grupo social e outro.

A pensadora alemã Assman (2011), no entanto, amplia as possibilidades desse conceito. Nora dizia que a memória estava nos lugares e que ela poderia ser acessada pelas pessoas a partir do uso desses lugares, transformando-os em espaço. Assman (2011) defende que a memória está nas pessoas e que, a partir do uso desses espaços, elas acessam essa memória e a transformam em locais de recordação.

Portanto, para que o local seja de recordação, é necessário que haja a presença dos sujeitos naquele espaço específico e isso o transformará em local de recordação, a partir das memórias, lembranças e esquecimentos que as pessoas poderão desenvolver pelos marcos e representações que estão presentes ali.

Partindo da premissa de reconhecer os lugares de memória como patrimônio cultural do município de Tabuleiro do Norte e, ao mesmo tempo, compreender como os docentes do ensino fundamental utilizam essa temática em suas aulas, priorizamos a produção bibliográfica que trata da história do município.

Parte desses documentos foram coletados em projetos pedagógicos realizados por alunos do IFCE, do *campus* de Tabuleiro do Norte. Além dos documentos e entrevistas, elencamos algumas publicações. Em sua maioria, são escritos de memorialistas e algumas pesquisas historiográficas,



principalmente monografias de final de curso de graduação, desenvolvidas, sobretudo, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM/UECE, no município circunvizinho de Limoeiro do Norte.

Podemos dizer que a história de Tabuleiro do Norte tem sido escrita, em grande parte, por meio de memórias, testemunhos e vestígios registrados por memorialistas do próprio lugar. Assim, destacamos os seguintes memorialistas: Jesus Moreira de Andrade em “Tabuleiro de Todos Nós: um esboço histórico de Tabuleiro e parte da região jaguaribana” e “50 Anos Depois: Documentário e Memórias, Lembranças de Nossa História”; Gumercindo Cláudio Maia (*in memoriam*) com “Tabuleiro de Areia Minha Terra”; e Antônio Nunes Malveira (*in memoriam*) nas obras “Velho Sertão da Bica” e “Os povoadores da Bica”.

As publicações acima mencionadas, mesmo que não sigam um rigor científico, apresentam dados e relatos importantes para a história do município. Esses memorialistas nos trazem informações acerca da emancipação política, dos primeiros povoadores, do cotidiano da cidade e dos grandes acontecimentos; mencionam as lutas, as lendas, as dificuldades e as alegrias do povo.

Além da produção memorialística, foram analisados outros documentos importantes para o trabalho com o patrimônio, por exemplo, a legislação municipal que trata da preservação da história e do patrimônio local. A Câmara Municipal aprovou alguns projetos de lei que dispõem sobre esse assunto. Podemos citar a Lei nº 1.375, de 16 de junho de 2014, que dispõe sobre a inserção do ensino da história de Tabuleiro do Norte na grade curricular da Rede Municipal de Educação.

Existem pelo menos outras duas leis recentes que dispõem sobre patrimônio local. Uma delas é a Lei nº 1.678, de 10 de julho de 2017, que eleva a prática de esportes equestres e suas respectivas expressões artístico-culturais, como Vaquejada, Prado, Pega de Boi, Cavalgada e outras provas típicas, subsequentes de esportes equestres, à condição de Manifestação Cultural e Patrimônio Cultural Imaterial, no âmbito do município de Tabuleiro do Norte. Todas essas manifestações culturais estão presentes na história do município. Merece destaque o resgate da Cavalgada, que é realizada anualmente, e tem como objetivo homenagear os primeiros vaqueiros do município. Assim, a vaquejada do Parque Haras Martins já virou uma festa tradicional na cidade.

A outra lei, sancionada no ano 2020, é a Lei nº 1908, de 21 de fevereiro, que eleva o evento carnavalesco Charanga de Seu Leuzim à condição de manifestação artística e cultural, e patrimônio imaterial do município de Tabuleiro do Norte. Esse evento é anual, tem como objetivo resgatar o carnaval das antigas marchinhas e homenagear de forma intercalada um carnavalesco que já faleceu e outro brincante ainda vivo.

Apesar de não terem um reconhecimento legal, existem outros eventos que já fazem parte do patrimônio cultural da cidade, por serem significativos e representativos para os moradores do município, como, por exemplo, a festa de aniversário da cidade, comemorada no dia 08 de junho. Este evento representa a concretização da luta de um povo por sua emancipação, já que, nesta data, o distrito, até então pertencente a Limoeiro do Norte, foi elevado à categoria de município.

A festividade da padroeira do município, Nossa Senhora das Brotas, por sua vez, é sempre comemorada em 08 de setembro, sendo um grande evento de cunho religioso. Percebemos ainda que a religiosidade está presente na origem do próprio município, pois, segundo a lenda, a construção da



primeira capela se deu por conta de uma promessa realizada por uma devota.

Outro evento que tem uma importância significativa para o município é a festa de Nossa Senhora da Saúde, realizada de 05 a 15 de agosto, no Distrito de Olho d'água da Bica. É considerada a terceira maior romaria do estado. Dada a importância dessa romaria, alguns historiadores deste município utilizaram essa festa como objeto de pesquisa e escreveram suas monografias de conclusão de curso sobre o tema.

Merece destaque ainda o Festival dos Caminhoneiros, que acontece anualmente no dia 7 de setembro, e foi celebrada, no ano de 2019, a sua 27ª edição. Essa festa tem um significado muito importante para os municípios, em virtude do grande número de caminhoneiros que a cidade possui, e por gerar uma importante fonte de renda para a economia da cidade. Ao longo dos anos, esse se tornou motivo de orgulho para os moradores. A imprensa local tem realizado diversas reportagens, nas quais ressaltam que Tabuleiro consolidou a alcunha de “cidade dos caminhoneiros”. Isso se justifica pelo fato de o município ter uma das maiores médias de caminhoneiro per capita do Brasil: de cada 17 habitantes, um é caminhoneiro. O caminhão move, literalmente, a economia do município, não só pela renda do motorista, mas, principalmente, pelo Pólo Metal Mecânico em que a cidade se transformou.

Nessa esteira, diante dessas e de outras manifestações culturais diversas, historicamente constituídas no município, indagamos em que medida espaços, eventos e memórias são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas com o patrimônio local.

2.2. Diálogo com os professores da Rede Municipal de Ensino

Como um dos objetivos desta pesquisa foi analisar a formação docente em relação à temática em questão, consideramos necessário conhecer um pouco da realidade do professor da rede pública municipal de Tabuleiro do Norte. Utilizando como base as informações colhidas através de documentos da Secretaria de Educação¹, dos questionários e das entrevistas realizados com professores, constatamos que o universo educacional do município tem sua rede de ensino organizada da seguinte forma: são 16 escolas municipais; destas, 5 são centros municipais de educação infantil, que atende somente crianças de 1 ano e meio a 5 anos, e as demais escolas atendem alunos do ensino infantil, fundamental I e fundamental II. Apenas 4 escolas se localizam na sede do município. Mais de 40% dos alunos matriculados se concentram na sede e muitos utilizam o transporte escolar para chegar até a escola.

Conforme o censo de 2019, o município registrou, naquele ano, 3.835 alunos matriculados. De acordo com documentos da Secretaria de Educação², o município conta atualmente com 247 professores, entre concursados e contratados. Destes, apenas 2 professores têm somente o nível médio

1 Relatórios do Censo Escolar do ano de 2019, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Tabuleiro do Norte.

2 Relatórios da Folha de Pagamento do mês de abril de 2020, da Secretaria de Educação, fornecido pelo setor da administração da Prefeitura Municipal de Tabuleiro do Norte.



(antigo magistério); os outros docentes são graduados, pós-graduados ou estão cursando ensino superior na área da educação. Quanto ao tempo de serviço, cerca de 80% dos professores efetivos têm mais de 15 anos de exercício no magistério da rede municipal.

Entendemos que esse estudo documental sobre a educação municipal foi importante, porque permitiu compreender melhor o contexto no qual está inserido o professor. A partir desse conhecimento prévio foram estruturadas as entrevistas, e elaborado o questionário com questões fechadas e abertas. Percebemos que um percentual considerável de professores já tem larga experiência na prática educacional, no entanto, deparamo-nos também com professores cansados e, muitas vezes, desmotivados, esperando somente o tempo para se aposentar. Esse aspecto resvala, inclusive, nas propostas de ensino das disciplinas das humanidades no trabalho com o patrimônio cultural.

No tocante à formação acadêmica mencionada acima, apenas 1% dos professores concluiu somente o nível médio, conhecido como antigo magistério, ou seja, 99% têm curso de graduação, especialização ou estão cursando alguma pós-graduação. Esse dado é importante do ponto de vista da qualificação, todavia, quando os professores foram indagados se consideravam que a sua formação sobre História Local/Regional e Patrimônio Cultural durante a graduação foi satisfatória, a maioria respondeu que não, prevalecendo uma perspectiva quase sempre insatisfatória. Conforme relata o professor Cleudemarcos Lopes Feitosa, ao falar da sua formação, “a temática foi tratada de modo superficial dentro das disciplinas”. Percebe-se, na fala do professor, que a grade curricular foi inadequada, não tratando o tema em questão com a devida importância.

Para melhor confrontar essas falas dos professores, fizemos uma breve análise do fluxograma do curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). Relacionamos todas as disciplinas que compõem o curso, referentes aos currículos de 1998, 2003, 2011 e 2013, já que grande parte dos professores concluíram sua licenciatura nesta instituição de ensino. Observamos que no fluxograma de 2003.2, no 6º período, foi ofertada pela primeira vez uma disciplina de Ação Educativa Patrimonial e, nos currículos 2011 e 2013, aparece outra disciplina, no 5º período, intitulada Estágio Curricular Supervisionado II – Ação Educativa Patrimonial e Ensino na Escola de Educação Básica.

Compreendemos que houve um tímido avanço, se tomarmos como referência o currículo do ano de 1998, ano em que o curso de graduação em História, na referida universidade, ainda iniciava a discussão sobre a importância de pesquisar a História Local. Observamos que, a partir desses debates, muitas monografias de conclusão de curso tiveram como objeto de estudo temas referentes à História Local. No entanto, não era ofertada uma disciplina específica de Educação Patrimonial ou mesmo de História Local. A inserção do ensino dessa temática está relacionada, de modo geral, ao próprio alargamento do conceito, cada vez mais abrangente e difuso, em resposta ao “eurocentrismo” presente em épocas anteriores.

Salientamos que a investigação ocorreu com docentes da rede municipal que lecionam as disciplinas de História e Geografia, pois acreditamos serem essas as disciplinas mais propícias a trabalhar conteúdos relacionados ao patrimônio histórico e cultural do município. Utilizamos, para coletar os dados, dois instrumentos de pesquisa complementares. Um questionário de pesquisa qualitativo com



questões referentes às temáticas “Patrimônio Histórico, História Local e Formação dos Professores do Município de Tabuleiro do Norte”. O segundo instrumento utilizado foi a entrevista oral, realizada com 6 docentes de História e Geografia da rede municipal de ensino.

O questionário foi entregue a 40 professores que participaram da oficina pedagógica com o tema “História Local: uma Estratégia Didática”, realizada numa parceria da turma de Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino do IFCE, *campus* de Tabuleiro do Norte, com a Secretaria Municipal de Educação. O curso foi ministrado por alunos do curso de especialização e, após o término, do total de 40 professores que receberam o questionário, obtivemos respostas de 38 docentes.

Analisando os depoimentos dos professores e as respostas dos questionários, percebemos que não existe uma formação continuada para os docentes no tocante a esta temática, porque as formações que acontecem no município seguem uma orientação da política de formação do estado. Estas ações contemplam, sobretudo, as áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza que focam, principalmente, nos conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE).

Uma outra hipótese para a dificuldade que os professores têm em trabalhar com o Patrimônio e a História Local seria a falta de espaço no currículo, porque, apesar de existir uma lei que foi sancionada no ano de 2014 e que dispõe sobre a inserção do ensino da história de Tabuleiro do Norte na grade curricular da rede municipal de educação, os professores não fizeram referência a esta lei em seus depoimentos. Nas fontes, figura como se os docentes não tivessem conhecimento da legislação e, portanto, é como se ela não tivesse efetividade na prática.

Com referência à disponibilidade de material didático a ser utilizado em sala de aula, a Secretaria de Educação do Município, no ano de 2018, distribuiu para todos os alunos da rede municipal um livro didático intitulado “Tabuleiro do Norte Cidade da Gente”, que foi escrito por professores da área de história, geografia e memorialistas residentes na cidade. A obra aborda conteúdos de estudos regionais sobre a história do município, para o ensino fundamental. Alguns professores relataram que utilizam esporadicamente esse livro para trabalhar em sala de aula com os alunos, quando é possível introduzir o conteúdo ou, principalmente, na semana do município.

Pudemos constatar, na fala dos professores entrevistados, que estes consideram importante trabalhar essa temática com os alunos, porém, quando indagamos sobre qual seria o monumento histórico considerado mais importante para Tabuleiro do Norte e se este já foi visitado com os seus alunos, dos 6 professores entrevistados, apenas 3 responderam que sim e relataram sua experiência didática.

A professora Marunice Anselmo da Silva relata uma experiência que teve com os seus alunos e que considerou bastante positiva:

Ano passado, quando estava trabalhando sobre a História do município no livro Tabuleiro Cidade da Gente, levei os alunos para conhecer as primeiras construções da Vila Tabuleiro de Areia (...). Levei também os alunos no cemitério “Novo” pra fazer um contraponto do mais antigo e mais atual. E discutimos sobre a importância de preservar o patrimônio histórico da nossa cidade e de como aqui no nosso município não existe essa preocupação por parte dos nossos representantes políticos e porque não dizer que não existe nenhum movimento nesta

direção dos municípios, pelo menos não do nosso conhecimento. Retomamos a discussão de um filme (Narradores de Javé) que havíamos assistido anteriormente, que trata sobre essa questão.

O relato da professora mostra uma procura por articular diferentes suportes pedagógicos utilizando o livro, mas fazendo também referência a um filme que aborda a questão da luta pela memória. Desse modo, tematiza a ausência de uma política mais eficaz, voltada para a preservação do patrimônio da cidade, tanto por parte do poder público, quanto por parte dos moradores.

A professora Glaudênia Chaves Simplicio considera que todos os monumentos da cidade são importantes, já que cada um contribuiu para a construção de nossa identidade cultural. Fala que já visitou alguns desses monumentos com os alunos e relata como foi a experiência:

Visitamos a Igreja de Nossa Senhora das Brotas, a praça, a Casa de José Soares. Todos contam muito sobre a origem de nossa vila, que hoje corresponde à sede do nosso município. Apesar deles já conhecerem os monumentos, a aula proporciona um olhar diferente, fazendo-o ser especial, trazendo um sentido. Visitamos o centro de Tabuleiro, Cemitério, Igreja, casa de José Soares, distrito do Olho d'Água da Bica. Fizemos entrevistas e os alunos se envolveram, se mostrando curiosos, participativos. Foi bem proveitoso. Gerou ótimas produções, teatro, desfile cívico.

Em sua fala, a docente demonstra a importância de associar o ensino e a pesquisa na prática pedagógica. Observa que, nas aulas de campo, na medida em que os alunos vão produzindo registros e desvendando as narrativas do passado, também se percebem como sujeitos históricos pertencentes aos espaços estudados.

A professora Maria Augécira Noronha de Araújo, por sua vez, considera que, pela relevância local, os monumentos mais importantes para a cidade são a Igreja Matriz de Nossa Senhora das Brotas e o Cemitério Frei Vidal. Já como expressão religiosa mais significativa para o patrimônio do município, aponta a Romaria de Nossa Senhora da Saúde:

Fomos primeiramente para o Cemitério Frei Vidal. Fomos descrevendo a história da construção do local e sua importância histórica para o município (...). Lia-se as frases e os discentes identificavam palavras escritas que não estão mais no usual cotidiano. Foi percebido também a estrutura física de cada túmulo, foi explicado o porquê da diferença e foi procurado o túmulo mais antigo.

A docente ressalta ainda que, no trabalho com o patrimônio, habitualmente faz referências à história nacional, regional e local em suas aulas. Destaca como foi a metodologia da visita que realizou com os alunos aos principais monumentos. Consideramos interessante a forma como a docente aborda o tema e a busca por inserir a história local num panorama global.

Para finalizar fomos procurar os túmulos das pessoas mais ilustres de nosso município, tais como: Hercílio Pinheiro, Batista Maia, Maia Alarconeda, fundadora do colégio N. Sra. de Fátima - Maria Grioleide (...). Ao concluirmos, fomos para a igreja matriz, onde relembremos sua história, sua construção (colunas, arcos, imagens em pinturas, escada), as mudanças ocorridas externamente e internamente (piso, pintura das paredes, ventiladores, o sino) durante os anos.

Nessa fala, a professora faz menção às pessoas da região que os moradores consideram terem sido as mais importantes para a construção da história do município. Apesar da crítica historiográfica mais recente, no que concerne ao culto dos grandes heróis e mitos fundadores, o exercício de problematizar



a vida e a morte das personalidades locais, por exemplo, permite uma importante reflexão. Nesses cenários, professores e alunos devem interrogar sobre qual é o papel que cada sujeito pode exercer numa determinada sociedade, sua finitude e sua herança. Igrejas, cemitérios e outros lugares e expressões culturais, aproximando o aluno da sua realidade local, possibilitam compreender as mudanças e permanência ao longo da história, ensejando participação social e cidadania.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado no decurso do texto, acreditamos que o tema proposto se torna relevante na medida em que visa contribuir no subsídio de educadores da região. As propostas pedagógicas, no entanto, devem ser baseadas na valorização das memórias locais, que constituem a identidade cultural dos moradores do município de Tabuleiro do Norte e suas adjacências. Objetivamos instigar uma aproximação dos docentes e discentes com seus bens culturais, despertando a importância de preservar o patrimônio histórico local. O sentimento de pertencimento aos lugares de memória possibilita discutir temas mais amplos referentes à cidadania, o respeito e a coletividade, levando os munícipes a interagir e a se posicionar em defesa da sua memória.

No decorrer da pesquisa, após analisarmos os documentos, as respostas dos questionários e as entrevistas com os professores, percebemos que a maioria deles relata as dificuldades em introduzir esta temática em sua prática pedagógica, tornando a aplicação da educação patrimonial no ambiente escolar um grande desafio. Algumas das hipóteses levantadas foram constatadas, principalmente, no que se refere à falta de conhecimento para abordar o tema, associada à lacuna na formação acadêmica com relação a essa temática, a carência de material didático e a ausência de formação continuada.

Convém ressaltar que, embora o poder público tenha reconhecido legalmente algumas manifestações artísticas e culturais como Patrimônio Cultural do município, aprovando leis que dispõem sobre a inserção do ensino da história de Tabuleiro do Norte na grade curricular da rede municipal de educação, e distribuindo para todos os alunos da rede um livro didático intitulado, “Tabuleiro do Norte Cidade da Gente”, os conteúdos ensinados sobre a história do município ainda são insatisfatórios.

Concluimos que a legislação não está sendo efetivamente colocada em prática e que somente o material didático disponível não é suficiente para se trabalhar adequadamente a temática. Faz-se necessário não só a divulgação destas ações institucionais, mas também proporcionar a formação continuada dos educadores do município. Além disso, o debate acerca do patrimônio cultural deve envolver toda a comunidade, dentro e fora dos espaços escolares. Compete aos professores tentar problematizar a memória e o patrimônio das localidades não apenas como algo a ser herdado e transmitido espontaneamente. É necessário compreender o potencial educativo desse patrimônio, a partir da disputa de projetos, de passado e de futuro, que permeiam a convivência em sociedade no tempo presente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Jesus Moreira de. 50 anos depois: documentários e lembranças, memória de nossa história. Fortaleza: Realce Editora e Indústria Gráfica, 2008.
- ASSMANN, Aleida. Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 de junho de 2020.
- CASTRO, Aliane. *et al.* Tabuleiro do Norte: Cidade da gente: estudos regionais: fundamental. Fortaleza: Didáticos Editora, 2018.
- CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. Tradução Luciano Vieira Machado 6. Ed. São Paulo: Estação Liberdade: Ed. UNESPE, 2017.
- CHOAY, Françoise. O patrimônio em questão: antologia para um combate. Tradução João Gabriel Alves Domingos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. O Patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRI, 2017.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. *Et al.* Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.
- LEGOFF, Jacques. História e memória. Tradução: Bernardo Leitão e tal. 5. Ed. Campinas: Unicamp, 2003.
- MAIA, Gumercindo Cláudio. Tabuleiro de Areia Minha Terra. 1ª Ed. Tabuleiro do Norte: Gráfica Alves, 1998.
- MALVEIRA, Antônio Nunes. O Velho Sertão da Bica. Rio de Janeiro, 1986.
- NETTO, Raymundo. Organizador: Curso Formação de Mediadores de Educação para Patrimônio / vários autores. - Fortaleza, CE. Fundação Demócrito Rocha, 2020.
- NOGUEIRA, André Aguiar. Memórias da Cultura do Titanzinho. In Memória Viva de Icapuí (organização) Maria Leinad Vasconcelos Carbogim. 1ª ed. Editora Fundação Brasil Cidadão: Fortaleza, CE, 2013.
- NOGUEIRA, André Aguiar. Ensino de História, Memória e Patrimônio Cultural: Algumas considerações sobre o projeto “História de Tabuleiro do Norte: Patrimônio



de Todos”. In: II Seminário Nacional Histórico e Patrimônio Cultural-GT História e Patrimônio Cultural (ANPUH Brasil) Patrimônio, democracia e políticas públicas. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos e NOGUEIRA, André Aguiar. Patrimônio Cultural do litoral de Fortaleza: os desafios da pesquisa histórica. Tempos Históricos. Volume 20, 2016, p.241-271.

NORA, Pierre. Entre História e Memória: a problemática dos lugares. In: Projeto História. São Paulo: PUC, 1993, p.7-28.

PINTO, Débora Kátia Maia. A polifonia da festa em Olho d'Água da Bica: santuário de Nossa Senhora da Saúde no município de Tabuleiro do Norte. Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História, São Paulo, (15) abr:1997.

POULOT, Dominique. Uma história do patrimônio no Ocidente. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO
ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES
DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA E.E.F.
EVALDO HOLANDA MAIA, NO MUNICÍPIO DE
LIMOEIRO DO NORTE/CE**

Jeanne Mara Vidal Silva Ribeiro
João César Abreu de Oliveira Filho

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA E.E.F. EVALDO HOLANDA MAIA, NO MUNICÍPIO DE LIMOEIRO DO NORTE/CE

Jeanne Mara Vidal Silva Ribeiro
João César Abreu de Oliveira Filho

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento marcado pelos avanços na comunicação, na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais e afetando também escolas e o exercício profissional da docência.

Hoje, os profissionais da educação têm como desafio a compreensão dessas transformações sociais, buscando extrair elementos que possam contribuir com o processo educacional, no intuito de articular esse conhecimento e saber a melhor forma de ensinar e aprender Geografia. Assim, o papel do educador em face das novas tecnologias é o de mediador, buscando estimular a aprendizagem e a criticidade dos educandos.

Assim, as instituições educacionais precisam, juntamente com os professores, enfrentar o desafio de incorporar as novas tecnologias como conteúdo de ensino e aprendizagem, preparando o aluno para, além de pesquisar, pensar, resolver os problemas e as mudanças que acontecem ao seu redor.

Mesmo os professores se vendo diante de uma grande oportunidade de utilizar as tecnologias digitais da informação e comunicação como meio para construir e difundir conhecimentos, faz-se necessário analisar se esse professor recebeu formação inicial ou continuada específica, se dispõe de tempo e condições trabalhistas que o estimulem a mudar sua metodologia em sala, e verificar se a escola possui infraestrutura para aulas com uso de recursos tecnológicos.

Desta forma, o trabalho objetivou analisar se as tecnologias digitais da informação e comunicação contribuem no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, na Escola de Ensino Fundamental Evaldo Holanda Maia, do município de Limoeiro do Norte - CE.

A proposta de pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas em 2016, na referida escola, ao cursar a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I. Durante o estágio, observou-se que a professora desenvolvia sua aula utilizando o livro didático e a oralidade. Diante disso, surgiu o interesse em sugerir a utilização de outros recursos, a fim de analisar a postura dos alunos. Ao dar início ao estágio supervisionado em Geografia II, pude retornar à mesma escola, onde foram desenvolvidas regências com uso de recursos tecnológicos da escola (Figura 01), a fim de buscar dinamizar os momentos de aprendizagem.

Figura 01 –E.E.F. Evaldo Holanda Maia



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Com base nas experiências vivenciadas na escola, acredita-se que a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula contribua para o entendimento e a participação dos alunos, assim como é uma alternativa de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Visando ampliar o debate teórico e prático na escola acerca do referido tema na Geografia escolar, a pesquisa sugere contribuições ao desenvolvimento dos educandos e educadores, uma vez que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, tais como, computadores, projetores, lousas digitais, TVs, entre outros, implica novas formas de comunicar, pensar, ensinar e aprender.

Além disso, socializamos as informações produzidas durante a pesquisa, com os sujeitos participantes dela (educadores e educandos), levando-os, assim, a uma reflexão acerca do uso dos recursos didáticos tecnológicos na escola, objeto da pesquisa e de suas contribuições para o ensino de Geografia.

2. DESENVOLVIMENTO

O espaço geográfico está em constante modificação, visto que é um produto das relações sociais, inclusive dentro do espaço escolar. Ao longo do tempo, o desenvolvimento capitalista tem transformado o modo como o homem se relaciona com o espaço e com outros homens, ampliando as formas de exploração dos recursos, bem como de acumulação do capital produzido.

À medida que o desejo de evoluir é despertado no indivíduo, o espaço é transformado e a globalização avança, como afirma Santos (1994, p. 48): “espaço geográfico é uma funcionalização da globalização”.

O autor esclarece que o espaço é uma construção social e o processo de globalização se acelerou, ao passo que o homem aperfeiçoou sua capacidade técnica, necessitando de novas tecnologias.

Nesse sentido, a globalização surge como uma forma de mudar o mundo, a sociedade e o espaço. Castells (1999, p. 41) afirma que a sociedade atual é vista como “uma sociedade-rede” e defende

que a sociedade, uma vez inserida em um espaço em plena evolução, já se relaciona com os avanços da globalização através da rede de informática, que surge como uma forma de interconectar, ainda que desigualmente, as pessoas no/do mundo.

As redes globais de intercâmbios instrumentais conectam e desconectam indivíduos, grupos, religiões e até países, de acordo com sua pertinência na realização dos objetivos processados na rede, em fluxo contínuo de decisões estratégicas. Segue-se uma divisão fundamental entre o instrumentalismo universal abstrato e as identidades particularistas historicamente enraizadas.

A partir do novo conceito de rede, surge a necessidade de adaptar-se a uma nova estrutura social desenvolvida pelas novas tecnologias que revolucionaram o planeta e que estão baseadas na flexibilidade e adaptabilidade.

Diante disso, as tecnologias são uma realidade social que vem transformando as relações interpessoais e expandindo a capacidade de propagar informações, podendo contribuir para produzir conhecimento em diversos aspectos. Faz-se necessário que professores e corpo pedagógico como um todo estejam preparados para tal evolução, caso pretendam participar do desenvolvimento das tecnologias, conforme Almeida (2000, p. 78):

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem à primeira vista.

A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, porém não podemos cair nas armadilhas do fetiche da tecnologia¹. Através do uso desses recursos alternativos no ambiente escolar, fica clara a insegurança em relação à temática, tratando da postura dos educadores em face de novos desafios, bem como da satisfação de estar participando de uma realidade tecnológica ou da ansiedade por enfrentar novas mudanças. Nesse sentido, Assmann (2000, p. 8) destaca:

A resistência de muitos professores em relação ao uso das tecnologias se dá, muitas vezes, em decorrência da descrença das contribuições da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem e também do medo de que sua função seja superada. No entanto, as novas tecnologias não substituirão ou diminuirão a importância do professor, pois o que elas fazem é ampliar e intensificar as possibilidades cognitivas e interativas no processo de construção de conhecimentos.

Desta forma, pode-se observar que a informática é uma necessidade mundial e que a escola tem o objetivo de preparar o educando para essa realidade. Faz-se necessário estarmos preparados para tal evolução, caso se pretenda participar do desenvolvimento das tecnologias.

O educador pode contribuir na aprendizagem dos educandos elaborando estratégias de ensino e aprendizagem que beneficiarão o seu processo de absorção do conteúdo, seguindo por um viés mais dinâmico, ao fazer uso dos recursos alternativos, como afirma Libâneo (1998, p. 39 – 40):

1 Feenberg (2002) utiliza o conceito fetiche da tecnologia para nos mostrar que a filosofia da tecnologia esqueceu que a tecnologia nada mais é que um artefato sociocultural e que, por isso, não está livre de influências históricas, políticas, culturais. Em última análise, está sujeita à luta de classes.

A escola continuará durante muito tempo dependendo da sala de aula, do quadro-negro, dos cadernos. Mas as mudanças tecnológicas terão um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, o telefone, o fax, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem, de lazer, porque há tempos o professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes do conhecimento. Ou seja, professores, alunos, pais, todos precisamos aprender a ler sons, imagens, movimentos e a lidar com eles..

Para que tal procedimento ocorra, faz-se necessário saber até onde o educador possui formação para tal prática, conforme discute Barreto (2001, p. 12): “falar de formação de professores hoje já não é falar da formação inicial, ou mesmo da dicotomia entre formação inicial e continuada, mas falar de capacitação em serviço e, até, de certificação”.

Diante disso, de acordo com as políticas educacionais que regem o cenário brasileiro, bem como o global, as propostas referenciam a prática de ensino, conforme ressalta Cavalcanti (2010, p. 2), no tocante à

[...] questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo, de formação contínua, de formação na escola, de valorização dos saberes práticos do professor. Essa mesma política também cobra competências do professor em termos de eficiência, de resultados traduzidos em indicadores das avaliações, a partir de parâmetros/padrões nacionalmente definidos pelo poder regulador do Estado. E os maus resultados são frequentemente atribuídos à precariedade do trabalho do professor. Nesse contexto, além de suas próprias demandas de formação contínua e de garantia de salário digno, são inúmeras as demandas colocadas ao professor em relação à comunidade escolar, ao estabelecido pelas normas vigentes, aos currículos oficiais, à escolha dos livros didáticos.

Com ênfase no que foi dito, a realidade escolar contradiz o papel do professor como sujeito fundamental no processo de formação dos indivíduos. O professor precisa de suporte para se qualificar. Quando falamos em qualificação, não estamos nos referindo a uma licenciatura, porque, para o exercício da profissão, faz-se necessária tal formação;mas sim falamos de uma atualização de informações que são necessárias ao exercício de qualquer profissão, em especial do professor que atua na construção do conhecimento, conforme discute Pretto (1996, p. 117):

[...] esse novo educador não pode continuar sendo tratado como uma categoria profissional de segunda classe. Hoje, no Brasil, os professores estão desprestigiados, mal remunerados, mal formados, incorporados, mesmo a contragosto, a uma linha de montagem, em que lhes cabe apenas cumprir determinadas tarefas de um processo que mais parece o da produção de um automóvel do que o da formação de crianças e adolescentes. Apesar do esforço pessoal de um considerável número de profissionais, a grande maioria dos professores de primeiro e segundo graus trabalha sem nenhuma autonomia, sem dignidade profissional, não decidindo o quê, como e porque fazer dentro da escola..

Diante do contexto apresentado pelo autor e o que presenciamos cotidianamente no que diz respeito à desvalorização profissional e qualificação insuficiente ofertada aos educadores, consideramos ser de fundamental importância investimentos nesse último quesito, pois, somente com formação continuada específica para as áreas de formação é possível estimular e exercitar a prática de pesquisador do educador e, a partir desta, impulsionar os educandos a se tornarem pesquisadores, conforme os meios de que dispuserem em seus ambientes de vivência.

O educador possui capacidade de proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem, a partir do incentivo para pesquisa, reflexão, análise e busca de novas concepções. Para isso, é necessário que esses educadores possuam capacitação para manusear os recursos tecnológicos nas aulas de Geografia, conforme esclarece Stahl (2008, p. 299):

Os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola, e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo mais flexível, desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias.

Stahl (2008) esclarece que, para cumprir as exigências da era digital, o despreparo de alguns profissionais que não tiveram a oportunidade de aprender a manusear esses recursos torna-se um obstáculo para acompanhar tais evoluções.. A escola não pode se distanciar da realidade dos educandos, e, juntamente com os educadores, precisa romper com práticas tradicionais e repensar o fazer pedagógico, como um profissional que busca instigar os educandos à pesquisa.

Diante disso, Levy explica que, com o advento do ciberespaço², o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho, e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes.

Nesse cenário, o autor releva a internet como fonte promissora de informações, ressaltando-se a constante transformação do ciberespaço, em que as informações se multiplicam e atualizam-se de modo exponencial. Para o estudioso, os processos tradicionais de aprendizagem tornam-se, de certa forma, obsoletos, em função de uma série de fatores, entre eles a necessidade de renovação dos saberes, a nova configuração do mundo do trabalho e o ciberespaço, que suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. Com a chegada do ciberespaço, Lévy (2009, p. 44) aponta que “o computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal e calculante”.

O autor salienta que, com o suporte do ciberespaço, os profissionais da educação podem ampliar seus conhecimentos no que diz respeito às técnicas da educação a distância, em face da crescente demanda de formação continuada veiculada nas redes digitais. O acesso cada vez maior do ciberespaço a estudantes e professores possibilita que esses atores sociais encontrem amplas oportunidades de aprendizagem.

Esse acesso pode influenciar de duas maneiras. Na primeira, pode-se destacar a facilidade e a agilidade na busca de informações, a possibilidade de pesquisas que podem ser desenvolvidas pelos

2 Levy (2009) [...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso.

próprios educandos, a facilidade de comunicação à distância, possibilidades de leituras digitais etc. Já na segunda, pode-se analisar pesquisas de fontes duvidosas, uso indevido de imagens, vícios causados possivelmente pela facilidade de comunicação, distração e distanciamento de usuários e seus familiares causados por jogos.. Observa-se que as tecnologias podem ser vistas de duas formas diferentes e que, a partir daí, pode-se escolher a melhor forma de utilizar essas modernizações em benefício do ensino de Geografia.

Na prática, em sala de aula, o ensino de Geografia pode ser mediado a partir do uso das novas tecnologias. Uma aula com tais recursos pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do educando, tendo em vista que os jovens, resguardando as exceções, dispõem de uma série de meios tecnológicos, e isso pode ser utilizado a favor da dinamização das atividades na escola. Dorigoni e Silva (2007, p. 11) explicam: “hoje os educandos dispõem de muitos meios de informação. O aluno hoje tem acesso muito mais rápido e fácil às informações do que nós e nossos pais”.

Ensinar Geografia está ligado a relacionar o conteúdo com a realidade, buscando aproximar o aluno do cotidiano. Assim, de acordo com Cavalcanti (2003, p. 23), o ensino de Geografia deve satisfatoriamente proporcionar ao aluno o descobrimento da existência do “[...] mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza [...], deve realizar constantemente estudos do meio [...] e devem (sic) levar o educando a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens”. Esse processo pode ser conduzido a partir do uso, das linguagens em Geografia, que podem ser usadas como instrumentos da comunicação que possibilitam essa proximidade do aluno com os processos de seu cotidiano.

Neste fim de século, vivemos todos, do Pólo Norte ao Pólo Sul da Terra, um processo aparentemente irreversível de globalização, cifrado nas mais diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagem e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, [...]. (LAJOLO, 1996, p. 5)

Diante da possibilidade de uso das linguagens, a escola se vê diante da oportunidade e do desafio de fazer uso de tais linguagens enquanto mediadora na construção do conhecimento. As diferentes linguagens, tais como, cartografia, cinema, música, e das tecnologias digitais da informação e comunicação caracterizadas pelos jornais, artigos, rádio, filmes, documentários, internet, leitura de mapas através da cartografia, imagens de satélite através do tratamento de dados utilizados pelo geoprocessamento, entre outros, são exemplos que podem ser usadas como fontes de conhecimento úteis na atualização dos conteúdos.

Filmes e documentários são outro exemplo de linguagem que, na Geografia, podem auxiliar na discussão de conceitos geográficos e processos sociais, ambientais, culturais, entre outros. Além de analisar imagens no papel, os alunos podem trabalhar com a observação de alguns filmes que poderão fazer relação com os conteúdos geográficos trabalhados em sala de aula, e que, algumas vezes, podem se fazer presentes no seu cotidiano.

O uso desses meios pode auxiliar no ensino e aprendizado dos educandos, como explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1999, p. 13): “A Geografia trabalha com imagens, recorre

a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos”.

As tecnologias digitais da informação e comunicação não podem ser usadas apenas como recursos alternativos para tornar a aula atrativa, mas sim como uma forma de torná-la mais compreensível para os educandos. As mídias devem aparecer para os educandos como uma forma de incentivo, buscando instigá-los a pesquisar.

A maior parte dos alunos de ensino fundamental possui telefones celulares que poderiam ser utilizados como instrumento de pesquisa para auxiliar nas aulas, de um modo geral, não somente nas de Geografia. Explorar ao máximo os recursos tecnológicos disponíveis na escola pode ser uma alternativa de aprendizagem trabalhada com os professores, para então desenvolver com os alunos o seu uso visando diversificar metodologias de ensino e formas de aprendizagem. Além dos telefones celulares, podemos destacar o *datashow* que serve como projetor, ligado a um *notebook*, onde se pode aplicar aulas com o auxílio do programa *PowerPoint*, entre outros. Neste sentido, Puerta e Nishida (2007, p. 125) ressaltam:

Existe uma diversidade de recursos que envolvem multimídia, como TV, VT, CD, DVD e programas de informática com a combinação de textos, sons, imagens e animação, que tornam o tema em estudo dinâmico e permitem perceber uma nova dimensão de espaço e tempo. A internet também revolucionou as possibilidades de pesquisa, facilitando o acesso às fontes de informações, antes volumosas e lentas. Na atualidade, temos à nossa disposição, num toque de tecla, notícias on-line com recursos que nos permitem ver o acontecimento em tempo real.

Todos esses recursos tecnológicos podem exercer funções importantes em sala de aula, desde que o educador tenha meios e orientações para utilizá-los de modo significativo para a aprendizagem. Porém, faz-se necessário investigar se as escolas os possuem, bem como se há domínio e capacitação dos professores sobre essas ferramentas. Não se deve apenas fazer uso dos recursos sem planejamento de como utilizá-los e sem saber quais as suas finalidades nas aulas, no caso, as de Geografia.

O artigo discorre baseado no método dialético com abordagem quanti-qualitativa. Na obra de Minayo (1992) há uma proposta de interpretação qualitativa de dados. A autora argumenta que o método dialético é um método da análise e denomina sua proposta de método hermenêutico-dialético, destacando dois pressupostos desse método de análise. O primeiro diz respeito à ideia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. Minayo também entende que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se sempre numa aproximação da realidade social, que não pode ser reduzida a nenhum dado de pesquisa.

Para o alcance dos objetivos traçados no presente artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica, destacando o pensamento de autores que enfocam o tema tecnologia em sala de aula, tais como, Almeida (2000), Libâneo (1998), Santos (1994), Castells (1996) Assmann (2000) entre outros. A fim de conhecer melhor a escola, foi realizado o estudo do Projeto Político Pedagógico, feitos registros fotográficos do ambiente escolar, a fim de detectar os recursos disponibilizados pela instituição.

Além da análise bibliográfica, tem-se por base a pesquisa qualitativa, não restringindo o uso e a produção de dados quantitativos. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com professores

de Geografia da escola, além de entrevistas com grupos de alunos dos quatro níveis de ensino, (sexto, sétimo, oitavo e nono anos). Cada grupo continha um total de três alunos. Sendo assim, trataremos dos grupos de alunos entrevistados da seguinte forma: G1, G2, G3 e G4. As informações geradas a partir das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos elencados anteriormente são discutidas nos resultados, complementando o debate teórico.

Visando uma aproximação da realidade, fez-se necessário um estudo do cenário escolar. A escola, primeiramente denominada Escola de Ensino Fundamental Professora Maria Gonçalves da Rocha Leal, localizada no município de Limoeiro do Norte, foi criada em 15 de setembro de 1981 e inaugurada em 12 de março de 1983. Ela foi do estado por 10 anos e, desde 1999, pertence à rede pública municipal de ensino. Em 25 de janeiro de 2019, foi aceita a propositura do vereador da cidade, senhor Heraldo de Holanda Guimarães, para a mudança de nome do anexo escolar Maria Gonçalves da Rocha Leal, para Escola Evaldo Holanda Maia. Ela atende 462 discentes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui uma estrutura física bem distribuída: 6 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala para professores, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de informática, 1 cantina, 1 pátio, 1 depósito de material de limpeza, 1 almoxarifado, 1 banheiro feminino, 1 banheiro masculino.

Dentre os recursos tecnológicos existentes na escola, podemos destacar o laboratório de informática, que está equipado com 13 computadores. Além desta sala, a biblioteca está munida de dois computadores, dois projetores e uma caixa acústica.

Figura 02 –Sala de Informática



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Em abril de 2016, iniciamos o estágio supervisionado em Geografia na Escola de Ensino Fundamental Evaldo Holanda Maia. Nessa etapa de observação, percebemos que a metodologia adotada pela professora era o uso do livro didático e da oralidade.

Como parte do estágio, realizamos entrevistas no pátio da escola com alguns dos alunos sobre a metodologia aplicada nas aulas e estes sugeriram outras alternativas como, por exemplo, a aplicação de filmes, dinâmicas, aulas no Datashow, enfim, métodos que os aproximasse mais da realidade.

Figura 03 –Entrevista com Alunos



Fonte: Foto do acervo da autora (2016).

Figura 04 –Entrevista com Alunos



Fonte: Foto do acervo da autora (2016).

O PPP claramente coloca no tópico **trabalho pedagógico**: para que a escola desenvolva sua função social, faz-se necessária a utilização dos meios de comunicação locais, tais como jornais, rádios, internet etc, a fim de divulgar as experiências exitosas. No tópico **currículo** se afirma que o papel do professor é de problematizador, questionador, mediador e orientador do conhecimento, e o aluno passa a ser um agente, que pensa sobre, que reflete, passando a ser o autor do seu próprio conhecimento.

Diante disso, fortalecemos que o ensino e aprendizado, a partir do uso dos recursos tecnológicos, é possível se houver uma capacitação tanto para os professores quanto para o corpo discente, em que estes poderão então fazer uso desses recursos, a fim de aproximar o aluno da realidade.

Em 2017, com a experiência vivida na escola municipal em 2016, tive a oportunidade de ser aceita para a regência. Com a permissão da gestão escolar e da professora, traçamos o projeto, que era aplicar com os alunos uma oficina cujo tema era trabalho e consumo.

Como produto final da oficina, a turma seria dividida em grupos de seis alunos para a confecção de um fanzine sobre o tema, que seria só o recurso impulsionador para uma mudança metodológica futura. A oficina fluiu, pois através da ajuda da gestão escolar, tive acesso ao projetor e ao notebook da escola.

Através desses recursos tecnológicos pude aplicar uma aula sobre fanzine e sobre trabalho e consumo para que os alunos pudessem, a partir de suas próprias conclusões, trabalhar a tarefa solicitada. No dia da realização do fanzine, os alunos utilizaram seus smartphones para a pesquisa de alguns textos e assim abranger ainda mais o tema. A tarefa funcionou e o resultado foi excelente. A facilitação da gestão e da professora foram de suma importância para essa etapa da minha vida acadêmica.

Figura 05 – Produção do Fanzine



Fonte: foto do acervo da autora (2017)

Figura 06 – Produção do Fanzine



Fonte: foto do acervo da autora (2017)

Em 2019, retornamos à escola e tivemos a oportunidade de entrevistar o grupo do 8º ano. Ao questioná-los sobre os pontos positivos e negativos da escola, os alunos foram específicos ao colocar que a escola era excelente, com ótimos profissionais, e que seria interessante o uso de mais recursos tecnológicos para sair do tradicional livro didático. Eles ressaltam que, se o professor aplica o recurso tecnológico como uma ponte para o conhecimento, acaba instigando-os a ver esses recursos com outros olhos, ao invés de apenas como uma alternativa de entretenimento e lazer.

Diante do que foi colocado pelo grupo de alunos entrevistado, poderia ser levado em consideração o uso mais frequente dos recursos tecnológicos nas aulas de Geografia na Escola de Ensino Fundamental Evaldo Holanda Maia, diante do considerável acervo disposto. Porém, faz-se necessário

analisar até que ponto os professores estão aptos para tal utilização e de que forma as informações existentes e transmitidas por esses meios, sobretudo a internet, podem ser ponderadas e utilizadas para a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

Contudo, apesar da tecnologia possuir suas facilidades geográficas e comunicacionais, ela não pode ser vista apenas como instrumento pronto e acabado, mas deve estar relacionada aos que irão utilizá-la. Feenberg (1999) destaca que o uso da tecnologia é um processo socialmente construído, permeado de valores e características das classes sociais (principalmente as dominantes), e dos sujeitos que compõem a sociedade. A esse processo ele denominou de Fetichismo da Tecnologia, que teve influência da teoria de Marx, a qual defende a evolução tecnológica como diretamente ligada à evolução da sociedade. Porém, essa é uma discussão para ser feita em outro momento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer uso de tecnologias em sala de aula pode auxiliar e contribuir para uma aprendizagem dinâmica na escola, embora essa não seja uma prática de todos os ambientes escolares. É importante que professores e gestão escolar conheçam e possuam capacitação para o aproveitamento das possibilidades que as tecnologias digitais da informação e comunicação oferecem. A interação entre gestão escolar e professores, na busca por conhecer e utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, pode contribuir para o planejamento de ações coletivas em que os alunos serão beneficiados como meta final desse processo.

Ao final da pesquisa, foi perceptível o interesse do grupo de alunos entrevistado, pois relataram que seria interessante se algumas aulas fossem desenvolvidas através do uso dos recursos disponíveis na escola, além de especificar que suas pesquisas são realizadas com o auxílio da internet como fonte alternativa ao livro didático.

Com isso, conclui-se que os recursos tecnológicos, quando utilizados corretamente, instigam os alunos, podendo contribuir positivamente na vida escolar destes, porém ainda constitui um desafio utilizar e avaliar os resultados da sua aplicabilidade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**. v. 29, n. 2. p. 7-15, 2000.
- BARRETO, Raquel Goulart. **As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação à distância**. Série Educação e sociedade. 9, Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p.10- 28.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **Anais do Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, I. Belo Horizonte: SeNa, 2010.
- DORIGONI, G. M. L; SILVA, J. C. da. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Produção Didático - Pedagógica**. Vol. III. Paraná: 2007, p. 11.
- FEENBERG, Andrew. **A filosofia da tecnologia numa encruzilhada**. 1999. Disponível em <http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- FEENBERG, Andrew. **Transforming Technology**. New York: Oxford University Press, 2002.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. Em aberto: **O livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: INEP, v. 16, n. 69, 1996, p. 5.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- LIBÂNEO J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Rio de Janeiro, Cortez, 1998, p. 39 – 40.
- MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.
- PCN's. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1999 p.13.
- PRETTO, N. de L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papyrus, 1996, p. 177.
- PUERTA, L. L; NISHIDA. P. R. Multimídia na escola: formando o cidadão numa “cibersociedade”. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 122-131.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico – científico internacional**. Hucitec. São Paulo 1994, p.48.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

STAHL, M. M. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 292 - 317.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Org.) **Pesquisa em Educação: Múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

**POR UMA HISTÓRIA LOCAL:
UM DEBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA
DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA -
FAFIDAM/UECE (2010-2020)**

Luciana Meire Gomes Reges
André Aguiar Nogueira

POR UMA HISTÓRIA LOCAL: UM DEBATE ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA - FAFIDAM/UECE (2010-2020)

Luciana Meire Gomes Reges
André Aguiar Nogueira

1. INTRODUÇÃO

O prelúdio dessa pesquisa se deu em 2010, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, *campus* de Limoeiro do Norte, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Neste ano, os acadêmicos do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Licenciatura Plena em História foram convidados pela Associação Nacional dos Historiadores (ANPUH/CE) para ministrar uma atividade denominada “Oficinas Pedagógicas”.¹ Para isso, determinaram como público-alvo os alunos de graduação em História de diferentes universidades do Ceará e professores da rede pública da região do Cariri, onde aconteceria o XII Encontro Estadual de História do Ceará.

As Oficinas Pedagógicas eram coordenadas pelos professores do curso de História da FAFIDAM/UECE, o que possibilitou um excepcional aprendizado, permutando a relação discente-docente. Em cooperação com a professora Dra. Ivaneide Barbosa Ulisses, foram traçados temas que pudessem inserir, no debate, principalmente professores da educação básica. Para isso, elencamos a História Local, pensando seus desafios e dificuldades para os docentes no cotidiano de sala de aula.²

Nos anos decorrentes, as questões e debates sobre História Local perpassam minha trajetória acadêmica de diferentes formas, em particular, como professora no curso de Licenciatura em História. Em 2015, em parceria com o professor Gustavo D’Almeida Lobo, ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado II - Ação Educativa Patrimonial, na condição de professora substituta na FAFIDAM/UECE. E dessa forma, fizeram suscitar questões antigas, acerca das percepções sobre a História Local nas aulas de História.

Nesse viés, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar os mecanismos que perpassam entre a teoria e a prática na abordagem da História Local na disciplina de Estágio Supervisionado II - Ação

1 Oficinas Pedagógicas consistiam em atividades que promoviam a produção de instrumentos e materiais didáticos, que tinham como eixo temático a História Local.

2 Essa experiência é relatada de forma integral no seguinte artigo: ULISSES, Ivaneide Barbosa; REGES, Luciana M. Gomes. *Experiências Docentes na aula de História e a construção de oficinas de história local*. In: III JORNADAS INTERNACIONALES Y XIV NACIONALES DE ENSEÑANAZA DE LA HISTORIA, 2012, Río Cuarto. III JORNADAS INTERNACIONALES Y XIV NACIONALES DE ENSEÑANAZA DE LA HISTORIA, 2012.

Educativa Patrimonial. Para isso, foram analisados relatos de experiência do professor Gustavo D’Almeida Lobo, mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor do Departamento do Curso de História da FAFIDAM/UECE, onde leciona desde 2010. A experiência do docente no Ensino Superior será utilizada como mote empírico e metodológico no recorte temporal deste estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 História Local e o Ensino de História

A década de 90 configura novas concepções e métodos de fazeres historiográficos, bem como, novas formas de ensinar História. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) constituem novas abordagens para o ensino de História, elegendo temáticas que buscam possibilitar que o aluno, através de uma maior reflexão sobre o cotidiano, possa compreender a si enquanto sujeito construtor de conhecimento e protagonista de sua história.

Dessa forma, os PCN’s, buscando superar os modelos de ensino de repasse de informações, encontram, nas microabordagens, a possibilidade de levar às salas de aula novos fazeres e perspectivas na construção do conhecimento histórico.³

Não obstante, os PCN’s, em sua proposta pedagógica, sugerem que a prática docente seja organizada por eixos temáticos para o ensino fundamental, sendo o primeiro eixo composto pela História Local e pela História do Cotidiano. Assim,

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e as diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolvam estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem etc. (BRASIL, 1997, p. 41).

Em suma, a valorização das práticas de ensino da História Local representou um importante marco inicial na formação do sujeito histórico, que se desprende a noção de História vinculada ao passado, aos grandes homens e suas notáveis realizações.

Nesse sentido, o ensino de História Local configura um importante campo que aproxima o conhecimento histórico (a História Escrita) ao cotidiano (a História Vivenciada). Conforme Schmidt

3 Sobre microabordagens, ver: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003; GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do Século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

e Cainelli (2004), uma definição prática para História Local seria “(...) de modo geral, as obras sobre História Local que se reportam à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores” (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. III).

Na microabordagem, a esfera local se relaciona com outras experiências, tanto locais como de forma macro, ou seja, nem o local é necessariamente o pequeno, o fixo e o unânime, nem encontraremos no macro apenas o diferente, o estranho ao micro. Tais reflexões nos fazem crer, por dois motivos, que as relações com o micro e macro permeiam as relações de ensino.

Primeiro... uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de história local como indicador da construção de identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 112).

Para o historiador Knauss (2003, p. 11), a articulação entre os estudos de História Local e História da(s) Cidade(s) possibilita uma ampla compreensão e análise da realidade e do cotidiano, pois a cidade “organiza simbolicamente o tempo histórico dos homens, presentificando o passado, sacralizando-o em bases afetivas e inscrevendo-o na paisagem”. Assim, por meio da assimilação de fatores socioculturais diversificados, o local e o global são constitutivos da formação de Identidade(s).

A autora Circe Bittencourt (1993), ao analisar o livro didático e sua relação com a produção do conhecimento histórico nas escolas, alude para o perigo de se identificar a História Local somente como História do entorno, do que está próximo no espaço. A historiadora também enfatiza a necessidade de articular a dinâmica das microabordagens com os processos históricos de outras localidades e países.

Para Callai (1986), o ensino de História Local é um importante campo no processo de ensino e aprendizagem, pois nele o aluno é detentor de conhecimento, já que naquela realidade o discente tem um conhecimento amplo, relações, comportamentos, processos, ou seja, é onde o aluno pode compreender as reais dimensões do espaço, tempo e historicidade.

Não obstante, além da dialética que conforma as escalas de análise, é possível enumerar uma série de dificuldades na ação pedagógica no ensino da História Local, principalmente no que diz respeito às imprecisões dos conceitos que envolvem a relação entre História e Memória. Comumente, em nossas formações sócio-históricas, por razões múltiplas, as obras dos memorialistas são tomadas e cristalizadas como as verdadeiras histórias de seus respectivos municípios. Assim, os docentes da educação básica fazem uso desse material sem as problematizações devidas.

Dessa forma, temos como preocupação inicial romper, de certa forma, com a ideia já sedimentada de História Local, em especial, aquela identificada com o trabalho dos memorialistas, geralmente vista acriticamente.

Nessa perspectiva, desenvolvemos, com os professores formados e em formação, a possibilidade de problematizar a História Local, as memórias e as experiências de vida. E, assim, construir o ensino de História Local na perspectiva de uma estratégia pedagógica que, pensada a partir da ideia de cotidiano, propicia uma interação e uma apropriação do conhecimento histórico.



Dessa forma, esse artigo analisa a História Local como proposta inovadora para o ensino de História nas escolas de ensino fundamental do município de Limoeiro do Norte - CE. Para isso, as práticas dos docentes em formação da FAFIDAM/UECE são problematizadas, com o propósito de perceber em que medida o local se relaciona com outras experiências históricas, podendo ser elas locais e/ou macro. Assim, o desenvolvimento de metodologias que aproxima, através das microabordagens, os conceitos de História(s), promove a realização de conexões entre o conhecimento histórico (História Escrita) e o cotidiano (História Vivenciada).

Conforme Doreen Massey (1991, p. 185), o lugar apresenta singularidades próprias,

(...) há a especificidade do lugar que deriva do fato de que cada lugar é o centro de uma mistura distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura em um lugar pode produzir efeitos que não poderiam ocorrer de outra maneira. Finalmente, todas essas relações interagem com a história acumulada de um lugar e ganham um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com essa própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações, tanto locais quanto com o mundo mais amplo.

Na compreensão da cientista social supracitada, o sentido de lugar é construído em meio a ligações com outros lugares. Destaca ainda a impossibilidade de dissociar o global e o local, sendo, portanto, necessário compreender o sentido global do local e a consciência global do lugar.

Outrossim, o ensino da História Local e da História do Cotidiano desempenham importante exercício de (des)construção de axiomas históricos. Dessa maneira, é possível elucidar os desdobramentos metodológicos das atividades de ensino e pesquisa realizadas por docentes e discentes, objetivando a construção de historicidades do local.

Na mesma perspectiva, é imprescindível analisar as práticas dos docentes em formação, como a experiência de ensinar, aprender e investigar a História Local, e possibilitar que este construa linguagens metodológicas alternativas, nos processos de ensino e aprendizagem e avaliativos.

Assim, vale sublinhar a notabilidade da formação continuada do docente, que possibilita ao professor a problematização e a contínua reavaliação de seus conhecimentos e práticas pedagógicas. E, por fim, realizar reflexões de ordem teórico-metodológicas sobre o ensino de História Local e seus motes historiográficos que entrelaçam os debates sobre o local, a saber: Memória; História Oral; Cotidiano; Micro/Macroabordagens; e Temporalidades,.

2.2 História Local: uma metodologia de ensino ou uma abordagem?

Para o geógrafo Milton Santos (2002), a História Local está intrinsecamente ligada à 'História do Lugar', bem como às perspectivas da História Regional e/ou à Micro-História. Dessa forma, o autor entende que a História Local pode ser compreendida como uma estratégia ou metodologia de ensino, o que possibilita a articulação do cotidiano e local ao nacional. Assim, a História Local é objeto de pesquisa e mote para a produção de conhecimento sobre o passado.

Tais constatações teórico-metodológicas contribuíram para a construção das experiências didáticas realizadas pelos discentes da FAFIDAM/UECE em processo de formação. Neste viés, a disciplina de Estágio Supervisionado constituiu um momento de discussão, investigação e reflexão sobre a História Local como objeto de pesquisa, ampliando o universo cultural e intelectual dos docentes em formação.

Dessa forma, compreendemos o Estágio Supervisionado como,

(...) um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (SILVA E GASPAR, 2018, p. 206).

Contextualizando, o Estágio Supervisionado parte de uma percepção da prática do ensino de História, como uma imbricação entre o conhecimento teórico-metodológico e prático do processo de ensino e aprendizagem. A compreensão que objetiva a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de História, é que a formação contemple a construção de professores pesquisadores, transpondo didaticamente o conhecimento histórico produzido na academia para os conteúdos didáticos escolares, ou seja, há um esforço de aproximar a História Escrita (ou Acadêmica) das experiências cotidianas, vivenciadas pelos alunos.

Dessa forma, as práticas didáticas têm como propósito instigar a transformação das salas de aula em espaços de produção do conhecimento histórico. Para isso, se faz necessário sistematizar e problematizar as leituras dos discentes em relação às fontes históricas (documentos escritos, orais, iconográficos, da cultura material e imaterial, entre outras), que compõem o horizonte de experiências deles. Isto é, criar no aluno o sentimento de sujeito produtor de conhecimento, de pertencimento e sujeito construtor da História.

2.3 História Local: relatos de experiências

No intuito de elucidar sobre as metodologias de ensino da História Local, recorreremos ao professor mestre Gustavo D'Almeida Lobo, que leciona a disciplina de Estágio Supervisionado II - Ação Educativa Patrimonial, desde 2002, na FAFIDAM/UECE. Por meio dos relatos dele, buscamos analisar aspectos referentes à experiência docente nos componentes curriculares afins ao supracitado.

Todavia, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da FAFIDAM/UECE – *campus* de Limoeiro do Norte - CE – não contempla o debate sobre História Local ou Patrimônio Cultural na ementa dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em História. Por esse motivo, o colegiado deste curso optou por abranger esta temática na disciplina de Estágio Supervisionado II - Ação Educativa Patrimonial.⁴

4 A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) foi criada no dia 19 de agosto de 1966, por meio da Lei nº 8.557, por iniciativa do primeiro arcebispo da Diocese de Limoeiro do Norte - CE, Dom Aureliano Matos, durante a gestão do então governador do Estado do Ceará, Virgílio Távora. Localizada na cidade de Limoeiro do Norte - CE, no Vale do Jaguaribe, a FAFIDAM é um centro de formação de docentes em diversas áreas das Licenciaturas (Biologia, Física, Geografia, História, Letras Portuguesa e Inglesa, Matemática, Pedagogia, Química), e também de cursos ofertados na modalidade EaD - Educação a Distância.

Assim, para realização deste estudo, recorreremos a um método denominado História Oral, que consiste na transformação de narrativas orais ou escritas (memórias) em fontes de pesquisa histórica.

Conforme afirma Albuquerque Júnior (2007), a memória é singularidade, é discurso, e atravessada de uma pluralidade de sentidos.

Contudo, recordar o passado também é um ponto de vista, uma percepção que o outro tinha da realidade. Dessa forma, por ser social, a rememoração depende do lugar social ocupado pelo indivíduo. No que pese essa lógica, é fundamental enfatizar que as reminiscências são seletivas, nelas só permanecem os fatos a que os indivíduos atribuem significado, portanto, a memória não possui um tempo cronológico, nela ocorrem confluências de tempos.

Além disso, Portelli (1997) discorre acerca dos sinais e marcas deixados pela linguagem e suas variações: pelos tons e volumes, que são delineados pela fala oral. Da mesma forma, lembra-nos de que os silêncios e pausas possibilitam ao historiador analisar os vazios e ausências nas narrativas.

Conforme relatado na entrevista, o professor Gustavo Lobo alude aos desafios que emergem a cada semestre, visto que o estágio supervisionado funciona como balizador na formação de futuros docentes. Além disso, propicia o encontro da teoria e da prática no espaço escolar.

O entrevistado também qualifica o desafio como sendo prazeroso e inquietador. Ao adjetivar, ele propõe que reflitamos sobre a História Local como uma temática relevante, constituída por tensões, contrariedades, singularidades, pluralidades e historicidades. No ensino, aponta temas de extrema relevância, que acabam sendo esquecidos, menosprezados na vida escolar, sendo alguns deles, cultura, memória, identidade, sentimento de pertencimento e, sem dúvidas, história local.

Contudo, os saberes/temas – selecionados e considerados legítimos como escolares – atravessam relações de tensões e embates. O esquecimento da História Local, como temática pertencente ao universo escolar, é ocasionado por diversas relações de poder. O que deve ser lembrado? O que deve ser esquecido? Questões como essas, constituem o cerne do debate sobre as intencionalidades na formação do discente.

Não obstante, conforme a entrevista, Lobo (2019, p. 1) destaca a seletividade da memória como uma construção em meio a contradições.

Cabe ressaltar que na distribuição curricular de conteúdos da Educação Básica, a História Local - dos municípios e do Ceará - é tratada no Ensino Fundamental I, espaço em que a história é abordada por pedagogos e no qual raramente encontramos graduados em história. Assim o tema tratado com a Metodologia da Educação Patrimonial (MEP) já é estranho ao próprio currículo do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, mesmo que sua previsão, como tema transversal, apareça tanto nos antigos PCN's quanto na BNCC.

Consoante a isso, o entrevistado questiona a atuação do pedagogo no ensino História Local nos primeiros anos do ensino fundamental. Para o professor Gustavo Lobo, isso implica dizer que os primeiros saberes do conhecimento histórico não são introduzidos por um historiador. Por esse motivo, é provável que haja, dentre outros problemas, a reprodução dos heróis; a grande narrativa do Estado, com seus feitos, esquecimento e desvalorização do cotidiano; a representação do negro e do índio como vítimas ingênuas; e, assim, nega-se a pluralidade dos fatos históricos. Portanto, “eventos e personagens

fora do espaço em que se constrói a identidade cultural dos alunos e, assim, parece algo ainda mais distante deles” (LOBO, 2019, p. 2).

Quando questionado sobre as atividades referentes ao ensino de História Local, ainda no fundamental I, o professor Gustavo Lobo destaca a ausência de relatos.

Não temos relatos dos alunos de que os professores que os recebem em suas turmas para a realização das atividades do estágio tenham a educação patrimonial ou mesmo os temas relacionados à história local como conteúdo trabalhado regularmente, a não ser nas turmas do EF II, quando da comemoração dos feriados municipais e estaduais, momento nos quais uma breve e superficial “pincelada” sobre o fato ou personagem comemorado no feriado é abordado, no mais, a história local praticamente desaparece dos conteúdos rotineiros do EF II e do EM, até porque o Ceará tem reduzidíssimo espaço nos livros didáticos de história do Brasil, aparecendo, tão somente, no episódio do movimento abolicionista (fazendo alusão ao pioneirismo da província) e na República Velha, em função do quadro político e da religiosidade popular ligados à ação do Pe. Cícero (LOBO, 2019, p. 1 e 2).

Vale pôr em relevo também a dificuldade para obter materiais didáticos que possibilitasse e nortear a prática docente do ensino de História Local. Anexa-se a esse debate o desprezo da História do Brasil em relação aos eixos que não compõem Sul-Sudeste. Assim, a História do Ceará aparece em forma de pontos, em grande medida isolados e descontínuos, e convencionou-se pensá-la como uma História Regional ou Local, em relação ao repertório de História do Brasil.

Malgrado, as adversidades no ensino de História Local que, ao longo do tempo, foram sendo cristalizadas, há um esforço contínuo no processo de formação do docente em atribuir significado e sentido ao saber histórico.

A tentativa que promovemos, semestre após semestre, é a de fazer com que os discentes percebam a importância e a necessidade de tratar estes temas (cultura, identidade, história local, memória e patrimônio) como forma oportuna de perceber o valor de sua própria história como ferramenta de constituição de um saber de fato transformador, que liberte os alunos da EB das amarras e condicionantes culturais impostas, que tendem a diminuir o papel das pequenas comunidades em favor das grandes metrópoles, ou diminuir o Nordeste em relação ao Sul-Sudeste, e, mais ainda, reduzir o papel do Brasil em relação aos EUA e à Europa (lugares onde estão os centros de decisão e os poderes econômico e político). (LOBO, 2019, p. 2)

Em sequência, o professor Gustavo Lobo destaca a importância do caráter libertador que o conhecimento pode promover, no sentido de desnaturalizar as imposições socioculturais constituídas em nossas aldeias relacionais. O exercício de problematizar e desvelar a instância local, também se aplica em outras escalas.

Conforme Cerri (2001), a consciência histórica, compreendida como uma expressão da existência humana, não é necessariamente uma mediação teórica ou filosófica do saber, mas um fenômeno que atravessa da hierarquia do conhecimento até uma horizontalidade na vivência da consciência da história, em um sentido não linear. Cerri (2001, p. 100) destaca o sentido plural que são as compreensões acerca da consciência histórica.

[...] algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência



histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso.

Dentro dessa perspectiva, assim como Cerri (2001), a historiadora Schmidt (2019) propõe um conhecimento histórico prático sobre a vida do indivíduo. Dessa forma, os saberes históricos constituem uma função prática, uma vez que fornecem uma identidade coletiva e modos de orientação para a vida.

Em seus relatos sobre a experiência docente de formar professores, Lobo propõe a importância de uma educação transformadora como princípio basilar na construção do ser-docente. Nas palavras dele,

(...) toda vez que sou levado a pensar nossa ação formadora, fora do espaço institucional de autoavaliação, penso no quanto é essencial o processo de uma práxis fundada na perspectiva da ação-reflexão, como expõe Paulo Freire, numa formação que seja constantemente mediada pela reflexão sobre suas práticas, mas também sobre seus impactos no contexto social e na vida dos indivíduos nela inseridos. Estas linhas têm para mim um sentido de reflexão e contribuirão, mais uma vez, para o refazer dos caminhos pedagógico-metodológicos, atitude necessária à manutenção da chama de uma educação transformadora (LOBO, 2019, p. 5).

Não obstante, a ação transformadora se inicia no processo de fazer-sentido, ao desnaturalizar e problematizar a realidade onde o sujeito está inserido. Dessa forma, o docente em formação encontra, no cotidiano, um universo de possibilidades no desenvolvimento do sentimento de pertencimento, de sujeito-agente da história. Consequentemente, esse se sente capaz de transformar, modificar, ressignificar a conjuntura social.

Em que se pese o ensino de História Local, promovendo o reconhecimento de identidades, o pertencimento, a desnaturalização, a consciência histórica, entre outros, permanece o desinteresse sobre essa temática, o que constitui uma lacuna na formação do docente. Conforme Lobo (2019, p. 2 e 3), há muitas barreiras e enfrentamentos no ensino de História Local.

A primeira delas é o tempo para a realização do estágio: muitos professores não concedem mais do que duas intervenções por parte dos estagiários, falam que como a educação patrimonial não tem a ver com o conteúdo que ele/ela é obrigado a dar conta, ceder mais do que dois momentos é uma “perda” que eles não teriam como repor; em função disso temos instruído os bolsistas a realizar suas experiências docentes nesse curtíssimo espaço de tempo. Outra dificuldade está na própria essência da MEP, ou seja, realizar atividades fora do espaço da sala de aula, utilizando-se dos objetos culturais materiais existentes na comunidade (prédios, praças, ruas, centros de cultura, museus, bibliotecas, arquivos etc.), além de objetos culturais imateriais (festejos, práticas religiosas, artesãos e outros mestres detentores de saberes populares etc).

É importante sublinhar que, apesar de rica em conhecimento, a Educação Patrimonial não é a única forma de abordar o ensino de História Local. Dentre outros exemplos de possibilidades do pensar, é oportuno mencionar os estudos sobre a Memória Social da Escola ou da Cidade, produção escrita e oral dos memorialistas, produções literárias e artísticas, documentos e fontes históricas.



2.4 Formação e Patrimônio Cultural

Uma questão de suma necessidade, elencada pelo entrevistado, diz respeito à descontinuidade na transposição dos saberes, aos conhecimentos realizados no processo de formação do professor (conhecimento produzido na academia) e a sua prática didática em sala de aula (universo escolar)⁵.

O que podemos compreender é a dificuldade de leitura social dos docentes nas micro realidades onde estão inseridos, bem como ler e interpretar as cidades, as comunidades e seu Patrimônio Cultural. Essa pouca habilidade em lidar com essas situações resulta no afastamento da temática da História Local das aulas de História.

É nessa direção que o professor Gustavo Lobo narra os procedimentos metodológicos e os modos de interpelar o conhecimento histórico pelas vias do Patrimônio Histórico. Conforme Lobo (2019, p. 4), a proposta é,

(...) é tomar o patrimônio como tema a partir do qual se desenvolvem os processos cognitivos que produzem o saber transformador que pode servir de fundamento para as transformações sociais necessárias e esperadas. A partir do objeto cultural gerador da atividade os estagiários devem estabelecer relações com outros aspectos da vida social, interligando o objeto à cultura, à política, aos valores, enfim, ao conjunto de aspectos que caracterizam aquela comunidade, percebendo, a partir daí, os significados e a simbologia dos ditos “patrimônios”, numa tentativa de suplantar a visão tradicional de patrimônio e fazendo-os perceber que patrimônio é tanto a matriz da cidade, erguida no início do século XX, quanto a casa de taipa localizada nos arredores da cidade; que tem tanto valor quanto a festa religiosa tradicional ou a procissão que caracteriza a comunidade, as práticas religiosas de cura, realizadas pelos(as) rezadores(as) nas comunidades periféricas ou nos sítios e distritos; enfim tenta-se realizar a tarefa de desnaturalizar o olhar para os objetos que são vistos como patrimônio e tornar visíveis patrimônios até então nunca percebidos por eles, esse processo tende a torná-los mais críticos em suas análises e quiçá isso venha a repercutir em suas práticas quando estiverem à frente de turmas da EB.

A educação patrimonial é um processo educativo vinculado ao patrimônio histórico-cultural, cuja finalidade é levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecer, apropriar-se e valorizar a própria herança cultural, preservar os bens e os espaços em que vivem (HORTA, 1999). Oliveira (2008) lista quatro etapas no desenvolvimento de atividades em torno de objetos da cultura material: primeiro, a observação ,compreendida com a identificação de objetos, registros, documentos, bens tombados segundo, o registro da fala, da escrita, do desenho que observou; terceiro, pela exploração com a emergência das hipóteses, problematizações, ampliação do foco de pesquisa em outras fontes, como análises e comparações; e, por último, da apropriação, ou seja, a internalização, uma compreensão expressa em recriações por meio da dança, pintura, música, teatro.

Portanto, o contato do discente com os vestígios, sinais, marcas e documentos de diversos tempos é valioso, já que contribui para a compreensão dos vestígios como fontes históricas: escritas, orais, iconográficas, entre outras. Contudo, vale salientar que é preciso haver mediação necessária entre a escola e/ou instituição de ensino com os parceiros, no sentido de articular projetos para trabalhos de

5 Sobre o conceito de transposição didática, Schmidt compreende como “um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. (SCHMIDT, 2009, p. 35).

campo, para vivências em museus, arquivos, escolas, casas de memória, redação de jornal, bibliotecas, cinemas, parques, entre outros (HORTA, 1999).

Em relação às dificuldades, o ensino de História Local esbarra numa cultura escolar que prima pelo livro didático, por aulas expositivas e pela sala de aula, como se fossem algum tipo de bússola norteadora da prática docente. Em consequência disso, prevalece uma cultura escolar enrijecida a novas possibilidades de ensino, de metodologias, de temáticas, o que gera uma fronteira no ensino de História Local.

Não obstante, Lobo (2019, p. 3) destaca o distanciamento da prática pedagógica realizada por docentes e os debates propostos da sua formação.

Constata-se que o ensino de história nas escolas das redes públicas ainda é bastante arraigado às velhas práticas, que fazem o aluno e o professor reféns da sala de aula, do quadro negro - ou branco, do livro didático, da exposição oral etc. (e fique claro que não vejo problema nelas como uma possibilidade, mas como única[...])

Como dito, a ausência do ensino de História Local nas aulas de História põe em relevo os entraves que perpassam o lugar na produção de materiais didáticos sobre História Local em relação aos outros conteúdos, em que, muitas vezes, é dado aos memorialistas o lugar de elaboração da História das cidades, dos municípios, dos bairros etc.

Entretanto, há desafios em relação à falta de materiais didáticos disponíveis na escola, ou mesmo inexistentes no mercado. Além desses, outros fatores foram agregados como desafiadores para a promoção do ensino de História Local. Dentre eles, destaca-se o “engessamento” do currículo escolar, que não contempla interfaces com a História Local, posto que os(as) professores(as) apenas sequenciam o seu programa, pautado(as) no cronograma do livro didático. Além do mais, é nítida a falta de incentivo das instituições de ensino superior em licenciaturas, seja em promover cursos, seja em incitar publicações, seja em fomentar debates sobre o tema.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates elencados nesse artigo sobre a História Local e os diálogos entre a teoria e a prática docente configuram possibilidades de compreender o espaço da sala de aula para o exercício do ensino e da pesquisa, bem como pensar o contexto da escola e da comunidade como lócus para formação do docente em História.

Por fim, o ensino da História Local, em sua pluralidade, tem um elo de aproximação no processo de decodificação do conhecimento histórico (História Escrita) em relação às experiências cotidianas, tidas como ‘comum’. Afinal, como problematizam Thompson (1987) e Certeau (1994), qual é o lugar do ensino de História Local no espaço escolar?



REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Durval Muniz Jr. Violar Memórias e Gestar a História: Abordagem a uma problemática fecunda que torna a tarefa do historiador um ‘parto difícil’. In: **História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história.** Bauru, SP: Edusc, 2007.
- BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BITTENCOURT, Circe. **O livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: USP, 1993. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).
- CALLAI, Jaime Luiz (org.) **Área de estudo Sociais; Metodologia.** Ijuí, Livraria UNIJUÍ Editora, 1986.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, Inverno 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano. Artes de fazer.** Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e Sinais. Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes.** O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras *et al.* **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: Museu Imperial/IPHAN/MinC, 1999.
- KNAUSS, Paulo. Introdução. In: **Sorriso da Cidade.** Imagens Urbanas e História Política de Niterói. Niterói, RJ: Fundação de Arte de Niterói, 2003.
- LEVI, Giovanni. **A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do Século XVII.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, A. A. (org.). **O espaço da diferença.** Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. Patrimônio, memória e ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de *et al.* **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços.** Natal: EDFURN, 2008.
- PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Projeto de História, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, n. 14, fev. 1997.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O historiador e a pesquisa em educação histórica.** Dossiê - Metodologia da pesquisa em Educação Histórica. Educ. rev. vol.35 no.74 Curitiba mar/ abr. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo. Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e GARCIA, Tânia. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em salas de aulas de história. In **Cadernos CREDS**. Campinas: 2005, v. 25, nº 67.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ULISSES, Ivaneide Barbosa; REGES, Luciana M. Gomes. Experiências Docentes na aula de História e a construção de oficinas de história local. In: **III JORNADAS INTERNACIONALES Y XIV NACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**, 2012, Río Cuarto. III JORNADAS INTERNACIONALES Y XIV NACIONALES DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, 2012.

Entrevista

LOBO, Gustavo D'Almeida Lôbo. **Experiência Docente e sua relação com a História Local**. Entrevista concedida a Luciana Meire Gomes Reges. Data: 16 out 2019. (5 páginas)

**MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E
IDENTIDADE: ESTRATÉGIAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NA CORRELAÇÃO ENTRE AS
DIMENSÕES HISTÓRICAS.**

**Maria Augecira Noronha de Araújo
Robson Campanerut da Silva**

MEMÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E IDENTIDADE: ESTRATÉGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA CORRELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES HISTÓRICAS.

Maria Augecira Noronha de Araújo
Robson Campanerut da Silva

1. INTRODUÇÃO

O historiador Hobsbawm (1995, p. 12), no prefácio do livro *Era dos Extremos – o Breve Século XX*, afirmou que “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.” O autor conclui que com o uso intensivo das novas tecnologias, os espaços e as memórias da própria localidade onde vivem passam despercebidos pela grande maioria da juventude.

Por outro lado, percebe-se a falta de articulação entre os eventos locais e os conteúdos programáticos do ensino de História, fazendo com que o professor, por muitas vezes, fale sobre eventos longínquos, sem sentido à maioria dos discentes. Desta forma, os docentes enfrentam o desafio de trazer o conteúdo do componente curricular de História de forma atrativa para a sala de aula, já que a disciplina muitas vezes é vista pelos alunos como sendo pouco significativa e desnecessária para a vida prática.

Portanto, é necessário saber abordar conteúdos que relacionem o local, o visível, com eventos históricos significativos, naquilo que é “invisível” aos olhos dos leigos. Souza (2007) aponta estratégias de ensino com uso de recursos materiais, a fim de que o professor crie e desenvolva, junto aos seus alunos, em interação, seu próprio conhecimento, a partir da manipulação de tais recursos didáticos, criando intercâmbios entre conteúdo e realidade concreta, com o objetivo de que o desempenho do discente seja pleno, motivador e crítico, não o desmotivando para desenvolver uma aprendizagem significativa.

Nessa mesma linha de pensamento, a contribuição de Seffner (2000, p, 270) defende que o aluno deve possuir uma visão crítica e comparativa sobre os fenômenos políticos, levando-o para países e civilizações longínquos, problematizando como poderiam ser as relações dos personagens históricos de acordo com cada época. Para Morin (2000), é importante ressaltar que estamos em uma nova era da história na formação de cidadãos, sendo estes conscientes e comprometidos criticamente na construção da nova civilização, de uma ética planetária, sabendo das implicações globais de suas ações locais, e, com isso, participando como seres protagonistas de sua própria história.

Nesse sentido, torna-se importante utilizar, como recurso, as memórias individuais, naquilo que Candau (2016) chama de “mnemogênese”, base para o desenvolvimento de uma memória social

compartilhada, que o autor denomina de “metamemória”, constitutiva do imaginário coletivo, da identidade e da cultura.

O objetivo deste trabalho é, por meio de trabalho de campo intercalado com aulas dinâmicas explicitadas no decorrer deste artigo, comprovar como a inserção da história local em sala de aula contribui para o ensino e aprendizagem do aluno, fazendo com que o mesmo se sinta motivado e identificado com a temática.

O presente artigo está pautado em duas experiências interdependentes com estudantes do ensino fundamental II de uma escola do município de Tabuleiro do Norte - CE. A primeira experiência utiliza como recurso o escrito da memória social local, a partir da análise do livro didático, “Tabuleiro do Norte- CIDADE DA GENTE”, publicado em 2018. A aplicação da metodologia em sala de aula teve o intuito de despertar o interesse do aluno com a abordagem do conteúdo, correlacionando com o componente curricular de História. Tal pesquisa foi voltada para a análise do uso da História Local como estratégia de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

A segunda parte foi a aula de campo com visita técnica aos marcos históricos locais do centro do município de Tabuleiro do Norte - CE. Assim, foi possível pensar a articulação da teoria com a prática, reforçando a importância de se aprofundar as experiências locais compartilhadas, com a apropriação crítica do tempo e do espaço pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Foi realizada ainda uma análise do processo didático-pedagógico, a partir de pesquisa bibliográfica referenciada na análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN do ensino de História, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), do Documento Curricular do Ceará (DCRC, 2019) e de autores de referência citados ao longo da pesquisa. Tal análise reforça a possibilidade de interação de ensino e aprendizagem do aluno, fazendo o uso da História Local nos processos pedagógicos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A História Local como proposta socioconstrutivista para o ensino e aprendizagem de História

Como resultado, temos um ensino de História desprovido da participação e do engajamento dos discentes, que se sentem desmotivados, fora do contexto e do processo de construção do conhecimento histórico.

Assim, o papel do professor torna-se relevante, no sentido de possibilitar a transformação de um saber histórico em um saber didático (FONSECA, 2005, p, 89) compreensível e atuante para a compreensão do estudante. Concordando com isso, Seffner (2000, p. 260) fala claramente que o aluno terá de executar um programa de trabalho alinhado a um conjunto de competências e habilidades que articulam o conhecimento do aluno com os saberes alicerçados pelo professor.

Diante dessa contextualização, o estudar e o ensinar História passaram por reflexões da metodologia em sala de aula. Inserida na construção daquilo que chamamos de Ciências Humanas, a história serve de suporte compreensivo às pessoas para que possam agir de forma mais civilizada, tolerante e prudente



(MORIN, 2000). Nesse sentido, o professor de História vem ocupar uma posição central na análise dessa conjuntura e na possibilidade de construir situações concretas de reflexão crítica e de apropriação destes valores supracitados, através da prática pedagógica por ele desenvolvida no interior do espaço escolar.

Nesta perspectiva, Fonseca (2003, p. 89) alerta que é preciso pensar a disciplina de História como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Concomitante a isso, deve-se salientar a importância de o professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos, mas valorizando o conhecimento prévio do aluno e incitando-o a despertar a curiosidade em tudo ao seu redor.

Ao compreender sua importância perante a sociedade atual, a História constitui-se como uma ferramenta consistente para a ampliação de novos caminhos. Com isso, entende-se a necessidade de introduzir a História Local no contexto abordado no componente curricular de História. Quando se ensina a história em âmbito mundial ou nacional, deixamos de lado a identidade e a história de que o aluno faz parte.

Candau (2016, p. 16) afirma o seguinte:

Se identidade, memória e patrimônio são ‘as três palavras-chave da consciência contemporânea’ (NORA, 1992) – poderíamos, aliás, reduzir a duas se admitimos que o patrimônio é uma dimensão da memória (NORA, 1997) – é a memória, podemos afirmar, que vem fortalecer a identidade, tanto no nível individual quanto coletivo: assim restituir a memória desaparecida de uma pessoa é restituir sua identidade.

Diante do exposto, o ensino de História problematiza a memória social corporificada nos espaços, eventos e patrimônios da própria localidade, vivenciada no cotidiano de todos os moradores. Para tal, devemos reavivar a memória como mecanismo de significação dos conteúdos historiográficos para os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Praças, igrejas, monumentos e outros lugares são de extrema relevância para o ensino de História. As estratégias teórico-metodológicas se articulam às práticas do cotidiano, dialogando em sala de aula para a valorização da história de vida dos discentes, num processo de autoconhecimento, empoderamento e protagonismo histórico. Para tal, é imprescindível a utilização da história local como uma dessas estratégias pedagógicas.

Concordamos com o exposto por Luckesi (1984) quando aponta o professor como sendo um educador que se preocupa com a sua prática educacional e sua transformação, assim, não poderá vir a agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente estão encaminhando os resultados de sua ação. Kupfer (1995) nos fala que os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender.

A forma de apresentar o conteúdo, portanto, pode agir em sentido contrário, provocando a falta de desejo de aprender nos estudantes, a partir do distanciamento que se coloca entre o conteúdo e a realidade de suas vidas. Dito isso, cabe ao professor encontrar formas para evidenciar que o ensino e a aprendizagem se tornem uma articulação envolvente ao aluno, o professor deve propor aulas dinâmicas e que dialoguem com a realidade dele, com o intuito de gerar a interação discente na construção do conhecimento.

O objetivo do professor, nessa perspectiva, é construir uma ponte utilizando as práticas pedagógicas que correlacionem todas as competências e habilidades exigidas com os materiais didáticos existentes no seu cotidiano.

Quando o educador consegue essa interação de conhecimentos intersubjetivos na sala de aula, o ensino e a aprendizagem tornam-se flexíveis e equilibrados, pois educador e educando serão beneficiados com a troca de conhecimentos. Segundo Vygotsky (1999 *apud* DA FONSECA, 2019), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Desse modo, o docente terá na sala de aula um grande desafio, ser o mediador do conhecimento e manter essa zona de desenvolvimento proximal sempre em fluxo contínuo, caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem ficará comprometido. Desta forma, segue a importância de mediações da história com o conhecimento prévio do aluno.

Com a efetivação da compreensão histórica, começa-se a atribuir sentido às narrativas históricas e, conseqüentemente, se estabelecem relações de significância e orientação, atribuindo, assim, sentido à sua condição temporal, ou seja, a sua historicidade.

Ao falar da necessidade de correlação entre as dimensões históricas (local – regional – nacional – mundial) se admite a competência de restituir aos professores e alunos a possibilidade de compreender sua condição histórica, onde o tempo histórico é narrado entre diversas nuances intelectuais, variáveis no tempo e que estabelecem uma condição permanente, aberta a uma reelaboração contínua em seu caráter histórico.

Portanto, a diferença de dimensões e de escala na perspectiva histórica é de extrema importância. É preciso inverter a lógica tradicional de utilizar as referências globais para explicar fenômenos locais. Podemos, desta forma, aprofundar fenômenos históricos locais, experienciá-los e daí partirmos para as escalas mais amplas dos acontecimentos históricos. A História Local torna-se o ponto de partida para entendermos as relações, contradições e dialéticas com outros eventos consagrados na História.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – registra em seu artigo 26:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Devemos enfatizar que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para a construção de uma proposta de ensino da história local voltada para a divulgação do acervo cultural dos municípios e estados. Com essa ampliação de conhecimentos da história local e do surgimento dessa nova necessidade, faz-se urgente a criação de novos métodos que venham favorecer e estimular a centralidade do saber discente e do saber local no ensino do componente curricular de história, sendo este o grande desafio imposto ao professor.

Para Bittencourt (2004, p. 121, grifos nossos), fica evidente a importância que o ensino da história tem, principalmente no tocante ao desenvolvimento crítico orientado pelo professor aos seus discentes, em relação à sociedade em que vive:



(...) que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa – para professores e alunos – e que uma das possibilidades para essa superação é sua problematização a partir do que está próximo, **do que é familiar e natural aos alunos**. [...]Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário fazer uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com o documento. - (Grifo nosso)

Temos agora uma perspectiva de ressignificação do olhar do educando perante as problematizações cotidianas que estão ao seu entorno como agente de construção histórica. Dito em outras palavras, o aluno terá agora a percepção de que suas ações, suas escolhas, suas metas, seus objetivos virão a constituir uma construção histórica de sua própria vida.

Somente a partir da apropriação de conhecimentos de tal contexto histórico, educandos e educadores terão a capacidade de analisar e construir relações/noções que modificam o entendimento e a importância de cada um, como indivíduo articulador nos processos e acontecimentos históricos, e assim perceber-se como sujeitos ativos e participativos dessa mesma construção, em que serão proporcionadas mudanças significativas no modo de entender a si mesmo, entender os outros, as relações sociais e a própria história, reforçando sua identidade e reavivando e ressignificando memórias sociais compartilhadas e revivificação das identidades (CANDAU, 2016, p. 194).

Sua inserção no ensino vem como uma possibilidade para a construção de uma história mais plural, que não silencie a multiplicidade das realidades coexistentes no ambiente escolar (POLLAK, 1992, p. 204; BURKE, 2000, p. 70; e LE GOFF, 1994, p. 477) e que reforcem a importância do conhecimento histórico para uma maior compreensão das identidades individuais e coletivas. Mesmo porque, a configuração da sociedade e da subjetividade naquilo que se chama de globalização, remete-nos a criar uma ideia de espaço e de distância cada vez menores, fazendo com que a cultura se torne pluralizada.

Assim, ao valorizarmos a história local, estamos resgatando a identidade de nossos povos, mostrando os processos de formação e aculturação local e de como se constituem as tradições cotidianas. Além disso, ao entender o fenômeno em múltiplas perspectivas, contribui ainda na construção de um estudante crítico e respeitoso com a diversidade.

Portanto, para que a educação venha a ter desenvolvimento de excelência no que tange à qualidade, é preciso primeiramente que o professor tenha uma postura ativa, busque ampliar seus conhecimentos, assimilar novas concepções e reúna a criatividade dentro e fora da sala de aula. De nada irá adiantar, leis, recursos financeiros se o profissional de educação não estiver aberto a fazer mudanças em suas práticas pedagógicas.

2.2. Metodologia

O estudo utilizou-se de uma pesquisa-ação-participativa (LIMA, 2015), a partir do levantamento historiográfico do surgimento do município de Tabuleiro do Norte - CE e de sua inserção nos âmbitos da história regional, nacional e mundial, através da análise do livro didático utilizado localmente, intitulado “Tabuleiro do Norte – Cidade da Gente” (CASTRO *et al*, 2018). Posterior a isso, foi realizada uma aula de campo na Igreja Matriz e, ao lado dela, no Cemitério Frei Vidal da Penha.

Seguimos a proposta realizada por Toledo (2010) como norteador das dinâmicas realizadas em sala de aula. A autora afirma:

No que se refere aos conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo, o documento sugere que venham, em parte, desses depoimentos, geralmente a serem coletados pelos alunos. Para atingir esse objetivo, indica começar as atividades com problemas que girem em torno de questões como: origem da família do aluno, período em que chegaram ao lugar, condições de trabalho e valores culturais dos grupos sociais. Espera-se que nesses depoimentos estejam contidas as respostas acerca das seguintes indagações: “de onde vim” ou “de onde minha família veio” (Migração), “onde trabalho” e “como trabalho” ou “como trabalhava” (Trabalho), “como vivo”, quais os “nossos costumes” (Cotidiano), “como festejamos e brincamos” (Festas), entre outros elementos que podem estar presentes nos relatos. (TOLEDO, 2010, p. 745)

Segundo a autora supracitada (TOLEDO, 2010) a “história do lugar”, ou mais recorrente, a história local, pode ser considerada um ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado individual e coletivo de determinada localidade, coadunando experiências locais (microhistórias) com contextos mais amplos e gerais (macro história)

Conhecer, entender, resgatar e valorizar as nossas origens está interligado com a história estudada no livro didático do componente curricular de História, utilizado em salas de aula ministradas nas turmas de ensino fundamental II, numa escola municipal. Nesse contexto, a análise do livro foi seguida de um estudo de caso aplicado no ambiente de aprendizagem para um melhor desempenho no ensino e aprendizagem do estudante. Sabe-se que, no ano de 2020, o livro didático já vem com as modificações exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Em seguida, foi traçada uma análise direta, numa aula chamada de percurso cultural-religioso, na qual se verificou a contribuição por incluir a história local na aprendizagem discente, em concomitância ao uso direto do livro didático. Ao se utilizar de aulas fora do chão da sala de aula, com visitas guiadas, verificou-se como alguns conteúdos foram apropriados e interpretados pela maioria dos envolvidos no processo, possibilitando diversas discussões sobre a temática e permitindo a compreensão da historicidade no contexto das múltiplas dimensões e escalas da história local, regional, nacional e mundial.

Dessa forma, o estudo resultou na aplicação de métodos potencialmente inovadores que facilitaram a prática do professor na aplicabilidade dos novos parâmetros de ensino e aprendizagem incluídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentro do seu cotidiano escolar e diretamente no ambiente da sala de aula.

As experiências metodológicas foram: as correlações diretas entre as dimensões históricas dentro do livro didático e um percurso cultural-religioso pela cidade de Tabuleiro do Norte, sendo ambos complementares ao planejamento proposto e explicados brevemente neste trabalho.

As experiências metodológicas realizadas, utilizei diretamente o livro didático como preparação da discussão que seria realizada na “atividade de campo”. O capítulo selecionado foi sobre a vinda dos jesuítas ao Brasil e as implicações diretas no território que hoje corresponde ao atual município de Tabuleiro do Norte. O debate fomentou a discussão sobre religiosidade e política colonial, culminando na visita guiada ao local no qual chamamos de **percurso cultural e religioso** existente nas imediações das escolas.

Após isso, os estudantes foram estimulados a trazer documentos, fotos, entre outros materiais relacionados à historiografia local, a fim de observar o protagonismo de seus antepassados e familiares no desenvolvimento histórico de Tabuleiro do Norte. A dinâmica desenvolvida culminou numa **roda de conversa**, esta qual os estudantes discutiram e relacionaram os aspectos relatados no livro didático e no percurso cultural com aspectos de suas próprias histórias.

Além disso, foi realizada uma avaliação coletiva sobre os impactos em seus respectivos processos de ensino e aprendizagem acerca da percepção da História local vivenciada. O debate gerado demonstrou que os estudantes conseguiram aglutinar as ideias desenvolvidas nas experiências metodológicas.

2.3 Resultados e discussões

Na primeira experiência relatada no tópico anterior, foi explicado o movimento denominado Contrarreforma ou Reforma Católica e o surgimento dos jesuítas (Soldados de Cristo) que seguiam uma disciplina rígida e tinham a missão de combater o avanço do protestantismo por meio da reafirmação da fé católica, da criação de escolas religiosas e, principalmente, da conversão de fiéis. Na cidade de Tabuleiro do Norte existem, ao menos, três localidades distintamente indígenas (Tapuio, Tapera e Aldeia Velha), e seu processo de colonização e de catequese fizeram render inúmeras discussões históricas enriquecedoras, não somente no chão de sala de aula, mas havendo interação até de falas de familiares coletadas pelos discentes, com o auxílio de instrumentos aprendidos sobre história oral.

Na segunda experiência metodológica, complementar à primeira, eu realizei um percurso cultural e religioso com os alunos, onde discutimos o fator religioso como um dos componentes principais para a cultura local e, posteriormente, para a memória cultural de Tabuleiro do Norte.

Silva (2006), ao analisar os cemitérios como patrimônio cultural e atrativo diferencial, observou que os equipamentos religiosos, na cidade de Fortaleza – e neste sentido, em uma escala menor, podemos enquadrar Tabuleiro do Norte – podem ser espaços culturais de extrema importância para a História Local. A morte e a vida como alegorias religiosas (SILVA, 2006, p. 126) possuem rituais nestes locais que “integram e retratam a própria vida [e morte] do homem, que tem como necessidade de protocolar e reverter de alegorias esses ritos de passagem, por meio de simbologias.”

Além disso, retomamos a discussão do poder da Igreja Católica em nossa sociedade atual, seja no mundo, no país e em nosso município, bem como no surgimento de novas doutrinas religiosas. Nos próprios relatos dos discentes foi comentado que eles nunca tiveram nenhuma atenção voltada aos detalhes da igreja e muito menos do cemitério, e que para muitos, o segundo era um lugar temeroso e assustador, mas depois de uma visita direcionada mudaram completamente de atitude e até ficaram maravilhados com a complexidade histórica do local.

A potencialidade de discussões variadas utilizando o mesmo espaço é evidente. Da dimensão cultural- simbólica à dimensão política, seja de ordem local ou até mesmo internacional, os espaços visitados reforçam e, numa dialética, demandam maiores explicações didáticas dos fenômenos observados. Um cemitério não é apenas lugar de enterrar os entes queridos, ou de epitáfios de pessoas importantes

para a história do município, é também uma visita que detém um momento de ressignificação dos aspectos gerais e cotidianos da cidade para uma percepção-de-si pelos próprios estudantes.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, nos experimentos aplicados na metodologia ficou comprovado que, ao colocar o estudante inserido no contexto histórico (seja qual ele for), teremos uma maior participação nas discussões, no levantamento de questões, novas curiosidades e compartilhamento de histórias pessoais e coletivas.

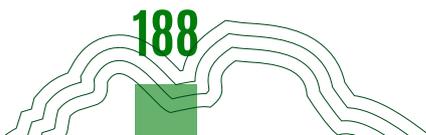
Dessa forma, houve significativo processo de ensino e aprendizagem do aluno, fundamentado dentro do contexto em que este vive. Com isso, o aluno foi se concretizando como uma pessoa capaz de usar sua criticidade, seus métodos discursivos e lógicos para resolver possíveis problemas desenvolvidos como avaliação formativa por parte da professora. As perguntas norteadoras foram: Qual educando eu quero formar para o mundo? Quais estratégias devo utilizar para conseguir meus objetivos como professor?

Quando o discente se sente sujeito histórico, está se formando como um cidadão crítico, sendo capaz de analisar, posicionar-se, de resolver inúmeras situações cotidianas na sociedade em que está inserido. Ao estimular a história local, de certa forma há um resgate da autoestima do povo e de si mesmo, já que se faz identidade na percepção de si no contexto sociocultural local de sua vivência, e este se tornou objeto de estudo. Os discentes deixam de se sentir marginalizados do contexto histórico e, conseqüentemente, irão participar com prazer, se sentindo encorajados aos debates, às pesquisas, às trocas de conhecimento.

Como avaliação, utilizei uma proposta formativa e construtiva de observar o conhecimento adquirido. Eu preferi usar um método de análise qualitativa, em que os alunos demonstraram seu interesse e participação em torno das aulas semanais trazendo por exemplo, o que foi solicitado anteriormente em sala (fotos, objetos, entre outros) que possuíam em casa e complementasse a importância do conteúdo ministrado.

Eu também fiz a análise de compreensão discente a partir da dinâmica interativa de interesse pela temática, a partir dos próprios alunos fazendo perguntas e sugestões, e acabaram por fazer algumas buscas sobre o assunto. Todas essas formas contribuíram para alcançar o objetivo central do planejamento dessas aulas, fazendo com que aprendessem os componentes curriculares de História de uma forma clara, objetiva e participativa.

O professor tem que estar preparado para atuar com o que ele tem disponível na sala de aula ou no seu entorno. A história local pode fornecer subsídios bastantes interessantes para a construção de um planejamento estimulante para os estudantes. O professor, desta forma, deve ter uma postura de pesquisador da História local e desenvolver tal engajamento para com seus estudantes, desdobrando em novas descobertas sobre a identidade local e comum a todos os agentes envolvidos no processo educativo.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados explicitados demonstra a positividade e a pertinência da história local estudada, concomitantemente às dimensões da história regional, nacional e mundial, conforme os conteúdos foram aplicados.

Ainda indagando a perspectiva de Hobsbawm (1995, p. 26), no final do século XX, sobre a sociedade global:

tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos.

No entanto, ao observar o estudo aplicado da História local, atrelado às dimensões da História regional, nacional e mundial, podemos reconsiderar estas afirmações realizadas por ele. A memória compartilhada como constituidora de uma identidade com a história local é considerada como uma opção metodológica satisfatória utilizada no ambiente de aprendizagem, além de ser um facilitador, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, socialização entre os alunos e criticidade, além de despertar um olhar diferente em relação à história.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão da história local foi um fator motivador para participação dos sujeitos nas aulas de história, os objetivos foram alcançados e, como ferramenta metodológica, contribuiu positivamente no processo de ensino e aprendizagem da história, além de oportunizar ao aluno uma aprendizagem ativa, em que ele torna-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Contudo, conclui-se que é fundamental um planejamento prévio para aplicabilidade de novas metodologias, pois este deve estar de acordo com a realidade local em que o aluno está inserido, e o professor tem que estar aberto para modificar sua prática no cotidiano. Apesar da sua potencialidade e aplicabilidade, os experimentos metodológicos não devem ser vistos como determinantes para a garantia do ensino e aprendizagem do componente curricular de História. É preciso saber articular elementos locais com leituras mais extensas, e o uso integrado com outros componentes curriculares pode potencializar a aprendizagem significativa.

Diante de toda a aplicabilidade descrita nesse artigo, conclui-se que é possível ensinar e aprender a história local e necessária sua inclusão nos conteúdos em todos os níveis da história, de forma desafiadora e divertida, com ações bem planejadas e integradas com outros professores das turmas selecionadas, reforçando o sentimento de pertencimento àquela localidade e, assim, tendo uma postura ativa e crítica nas dinâmicas que ali permeiam.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Augecira Noronha. **História local como estratégia de ensino aprendizagem entre as dimensões históricas**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Instituto Federal do Ceará, Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino, *Campus Tabuleiro do Norte*, 2020.
- BURKE, Peter. “História Como Memória Social”. In: **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- 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.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortez. 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: < basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de outubro de 2019.
- CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.
- CASTRO, Aliane; [et al.] (Orgs.) **Tabuleiro do Norte – Cidade da gente: estudos regionais: fundamental**. Fortaleza, CE: Didáticos Editora, 2018.
- CEARÁ, Secretaria de Educação – SEDUC. **Documento Curricular Referencial do Ceará – 2019**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/ implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf). Acesso em 02 de janeiro de 2020.
- DA FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 7ªed. São Paulo: Papyrus, 2003
- GIROUX, Henry & SIMOM, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana Como Base Para O Conhecimento Curricular**. In: MOREIRA, Antônio F. B. e Silva, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOUBERT, Jean Pierre. **História Local. Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática**. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994. 13

LIMA, Soeli Regina. História e memória: pesquisa-ação-participativa no ensino da História Local. **História & Ensino**, v. 21, n. 1, p. 149-172, 2015.

LUCKESI, C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, ABT, 13(61): 6-15, nov./dez., 1984.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. Morin E, organizador. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, p. 559-67, 2001.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. **Saeculum** - revista de História. nº 3. João Pessoa, jan./dez. 1997.

PROENÇA, Maria Cândida, **Ensinar/Aprender história**. Questões de didática aplicada, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, C. A. G., PETERSEN, S. R. F. (Orgs.). **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

SOUZA, Salete Eduardo de. O Uso de Recursos Didáticos no Ensino Escolar. I Encontro de Pesquisa e Educação, IV Jornadas de Práticas de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". **ARQ Mundi**. 2007; 11 (Supl.2).

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, 2010.

**A FORMAÇÃO DO LEITOR FLUENTE:
UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA
ESCOLA SÃO JUDAS TADEU/CE**

**Marineide Rodrigues de Sousa
Valquíria Gomes Duarte**

A FORMAÇÃO DO LEITOR FLUENTE: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA TABULEIRO DO NORTE/CE

Marineide Rodrigues de Sousa
Valquíria Gomes Duarte

1. INTRODUÇÃO

A leitura fluente é a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia, de maneira fácil, suave e espontânea, sem problemas com o reconhecimento automático das palavras. Sendo assim, podemos afirmar que a fluência é fundamental para realização de uma leitura eficaz.

Um leitor fluente pode ler em uma velocidade acelerada, reconhecer palavras automaticamente e frasear corretamente, isto é, ler empregando a entonação adequada e a marcação tônica apropriada às palavras e frases. Para isso, as instituições de ensino regulares precisam promover condições para que o aluno adquira essas habilidades leitoras.

O presente estudo tem como pergunta de partida que habilidades o aluno deve adquirir para ser considerado um leitor fluente?. Para a construção deste trabalho foi definido 3 objetivos, a saber: elencar as habilidades necessárias de um leitor fluente; mostrar as causas/dificuldades dos alunos na realização de atividades necessárias para a formação do leitor fluente; entender a percepção dos professores sobre o conceito de leitor fluente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Tabuleiro do Norte - EMTN¹ que está situada na área urbana do município de Tabuleiro do Norte/CE. Os sujeitos da pesquisa foram 25 alunos do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e 06 professores de língua portuguesa da referida escola.

1 Para preservar a identidade da escola e dos sujeitos, optamos por usar um nome fictício na instituição, denominamos-a com o nome da cidade a qual está localizada.

A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico e utilizamos como instrumentos de pesquisa o questionário com todos os sujeitos. Para alcançar os resultados esperados foram aplicados questionários com 20 questões para alunos do 9º ano, optamos por uma quantidade maior de questões para os alunos por acreditarmos que atenderia e nos daria uma possibilidade maior de análise.

Segundo Gil (2008, p. 127), “o número de questões depende da extensão dos objetivos e da complexidade do assunto [...]. Por essa razão, convém que sejam incluídas apenas as questões rigorosamente necessárias para atender aos objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 127). Vale salientar que 25 alunos responderam ao questionário e estavam cientes do objetivo da pesquisa. Optamos pelo 9º ano do ensino fundamental, devido cremos que estes alunos já deveriam ter desenvolvido as habilidades de leitores fluentes.

Ainda foi aplicado um questionário com 10 questões para 06 professores de Língua Portuguesa – LP, com a intenção de coletar a concepção dos docentes sobre o conceito de leitor fluente e as habilidades das quais esse leitor teria que se apropriar. Por se tratar de uma pesquisa voltada para a formação do leitor fluente, decidimos realizá-la apenas com os professores da área de LP.

2.2 Referencial teórico

A leitura é uma atividade realizada desde os primeiros anos de vida. Ao nascer, já se está condicionado à leitura do mundo. Aprendemos a falar e a nos comunicarmos oralmente de forma espontânea. Por meio das interações sociais, adquirimos a necessidade de nos comunicarmos e de mantermos relação com o mundo.

Freire (2001, p. 71) diz que “desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia”. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’ o mundo que nos cerca.

Neste aspecto, o autor nos mostra que a leitura não se inicia no ato da decifração da escrita. Ou seja, interpretamos o mundo e a partir da leitura que fazemos dele construímos associações fundamentais para a compreensão textual no processo de leitura. Referente a esses conhecimentos já adquiridos ao longo da vida, Kleiman (1999) mostra que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Percebe-se que a compreensão de um texto, de acordo com Kleiman (1999), dependerá do nível de conhecimento linguístico, textual e de mundo. A fluência leitora também dependerá destes conhecimentos citados anteriormente.

Em relação à leitura e à escrita, é importante reforçar que estas não podem ser tratadas apenas como uma questão técnica, pelo contrário, precisam ser apresentadas aos estudantes como um instrumento cultural e com uma função social, de comunicação e de expressão.

É através da leitura que obtemos o aprendizado necessário para construirmos nossas próprias ideias, ou seja, o saber organizado. Entretanto, leitura não se trata apenas de aprender a ler, decodificar as letras, mas entender, interpretar e analisar de forma crítica o texto lido. A leitura fluente contribui para a efetivação deste processo.

Para a efetivação da fluência leitora, existem três componentes-chave essenciais, a saber: 1. precisão na decodificação; 2. automaticidade no reconhecimento das palavras; 3. uso apropriado da prosódia. Com relação ao primeiro componente, acreditamos que

A precisão na leitura é a habilidade de decodificar as palavras corretamente. É assim um forte entendimento do princípio alfabético, a desteridade, para combinar diferentes sons e o conhecimento de um grande número de palavras que são relevantes na precisão de leitura de palavras (HUDSON E COLS, *apud* PULIEZI E MALUF, 2014, p. 208).

A precisão de leitura, dependerá da habilidade do leitor de reconhecer e distinguir as letras do alfabeto, juntá-las em grupos e fazer a relação entre os símbolos gráficos e os sons. Silveira (2012, p. 20) afirma que “quando o leitor consegue, de uma forma rápida e automática, reconhecer diretamente as palavras é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da decodificação” e já poderá avançar para o próximo nível.

O segundo componente, automaticidade na leitura, à luz das ideias de Machado (2018, p. 33), acontece quando “a atenção não é direcionada para o reconhecimento das palavras, mas para a construção do sentido do texto escrito”. Ou seja, o esforço irá se direcionar na compreensão do texto lido.

O último componente da fluência na leitura é ler com prosódia, compreendida como a música da linguagem oral. Hudson e Cols (2005) argumentam que as características da prosódia na língua variam devido à entonação, padrões de acentuação tônica e tempo. Kuhn e Cols (2014) ainda acrescentam a essa lista a importância das pausas

Os componentes da prosódia são: entonação, prosódico e tonicidade. A entonação é a continuidade da fala. As sentenças que falamos são geralmente sinalizadas por uma elevação inicial e, em seguida, uma declinação da entonação (KUHN E COLS *apud* PULIEZI E MALUF, 2014). As unidades de entonação são consideradas por Chafe (1988) como características de línguas faladas. Para o autor, a entonação contém na oralidade alguns picos, separados um dos outros por pausas, que comumente são encontradas no lugar em que há um sinal de pontuação, assim como ressalta Batista (2011, p. 246).

[...] para que o aluno leia com fluência é fundamental que: possua um amplo domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia do Português; automatize o processo de identificação de palavra; seja capaz de realizar uma leitura expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas (BATISTA, 2011, p. 246).

A entonação, caracterizado como um dos elementos prosódicos, é uma habilidade necessária para a concretização da fluência na leitura. O segundo componente prosódico é o padrão da acentuação tônica. Observa-se que todas as pausas, elevações da voz e cuidado na acentuação tônica das palavras são essenciais para a compreensão de um texto. A acentuação tônica é uma parte importante da pronúncia.

O terceiro componente é a tonicidade, por ser usada para distinguir as formas gramaticais. Conforme Alves (2007, p. 77) “a tonicidade nos permitirá identificar a tônica proeminente”.

Como exposto anteriormente, a precisão, a automaticidade e a prosódia, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isso pode ser demonstrado durante a leitura oral, através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Estes componentes, tanto na leitura oral ou silenciosa, irão favorecer na compreensão do texto pelo leitor (KUHNS E COLS *apud* PULIEZI E MALUF, 2014). Portanto, quando o leitor aprende e entende estes componentes e os põe em prática, o consideramos como fluente.

2.2.1 Práticas de leitura

A instituição escolar tem um papel importante na formação de um leitor fluente, pois é através desta que os alunos terão contato, de forma sistemática, com os diversos textos produzidos socialmente e com a aprendizagem de técnicas de leitura. É através da escolarização que os sujeitos recebem o conhecimento de forma organizada.

Nesse sentido, os conteúdos, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa - LP, devem estar alinhados, conforme orientam as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997), que é viabilizar o acesso aos textos que circulam socialmente, ajudando os alunos, a produzi-los e interpretá-los. Por isso, as práticas educativas devem propiciar caminhos para que este possua habilidades e competências necessárias para a formação do leitor fluente.

É mister que a prática de leitura seja uma ação perene no cotidiano escolar, pois é através desta que o leitor poderá adquirir precisão na decodificação, automaticidade da leitura e prosódia. À luz das ideias de Logan (1997), Puliezi e Maluf (2014, p. 470) afirmam que “leitores com uma quantidade intermediária de prática em leitura podem ter baixa velocidade, ainda apresentar algum esforço, ter pouca autonomia e ser parcialmente inconscientes dos processos envolvidos no ato de ler”.

A prática da leitura ajudará o leitor a se apropriar das técnicas necessárias para uma leitura fluente. Além do aumento da velocidade de leitura, o leitor irá se apropriar de novas palavras ampliando seu vocabulário. Conforme os indicadores da qualidade na educação é fundamental a leitura e a escrita “para o aprendizado de todas as matérias escolares. Por isso, em cada ano/série, o aluno precisa desenvolver mais e mais sua capacidade de ler e escrever” (BRASIL, 2006).

É mister ressaltar que quando se forma um leitor fluente, conseqüentemente, forma-se o leitor que compreende o que lê, que sabe organizar as ideias e que em um movimento cooperativo, mobilizados pelos seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto e a aquisição desta habilidade irá influenciar no desempenho em outras áreas do conhecimento.

Morais (2013) afirma que, ao avaliar a leitura, é necessário que o professor perceba aspectos da decodificação que o aluno ainda não domina, com a intenção de intervir e colaborar com sua aprendizagem.

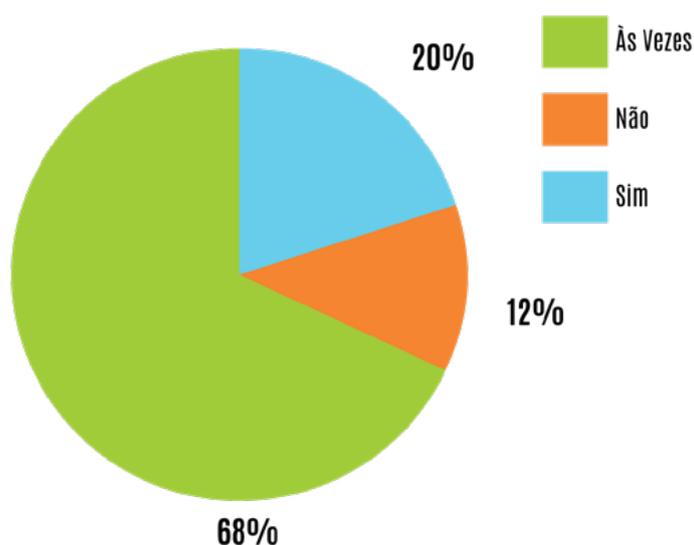
Além disso, Moraes (2013) sugere a importância de solicitar que o aluno leia textos em voz alta, não com o objetivo da compreensão, mas explicitamente com o propósito de fazê-lo treinar a fluência da

leitura e que as palavras sejam lidas corretamente não apenas em termos de sua pronúncia intrínseca, mas também, que sejam lidas no quadro de frases, segundo o ritmo e a entonação apropriados. Assim, podemos afirmar que as práticas de leitura cotidianas e perenes, no ambiente escolar, são essenciais para a criação de habilidades para a formação do leitor fluente.

2.4 Análises e resultados da pesquisa com os alunos

Nesta seção, abordaremos os resultados do questionário realizado com os alunos. Optamos em organizar os dados da pesquisa em gráficos para facilitar a visualização dos resultados. A porcentagem realizada para a construção dos gráficos foi baseada na quantidade de alunos que responderam ao questionário. No total, foram 25 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 15 anos. Neste quantitativo, são 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Iniciamos o questionário indagando aos alunos se eles compreendiam os textos que liam na instituição escolar e demais textos do seu cotidiano. 68% dos alunos afirmam que, às vezes, entendem os textos lidos. Como mostra no gráfico 1:

Gráfico 1 – Alunos que entendem o que leem



Fonte: Sousa e Duarte, 2019.

É importante ressaltar que 68% dos alunos afirmaram que entendem o texto que leem nas disciplinas, principalmente as que estão ligadas às áreas de humanas. O leitor que compreende o que lê já possui habilidades importantes para se tornar um leitor fluente.

É salutar que após passar pela habilidade da decodificação o aluno deverá conseguir absorver o sentido do texto, saber do que se trata a discussão, compreender a tipologia usada. Ou seja, não apenas ler e entender alguns trechos, mas compreender a ideia central do texto.

Menegassi; Calciolari (2002, p. 54) afirmam que a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto, se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo. Quando a leitura tem uma finalidade que motive o leitor a se apropriar das informações do texto, o processo de

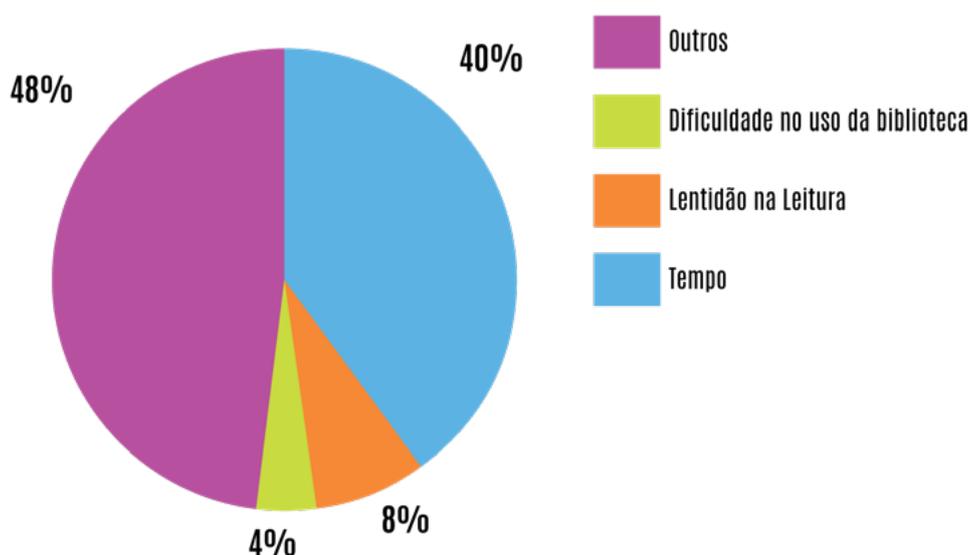
compreensão se torna algo automático.

Analisando os dados coletados, constatamos que 12% dos alunos da sala afirmaram que “não” compreendem o que leem. Portanto, é bem visível que para o aluno adquirir as habilidades de leitura e compreensão dos textos é de grande relevância que estes estejam totalmente alfabetizados e já tenham adquirido a precisão na decodificação. Ainda da análise dos dados do gráfico 1, podemos destacar que há um grande distanciamento entre o aluno que lê e compreende e aquele que apenas lê, mas não compreende. Este segundo grupo de indivíduo é denominado como analfabetos funcionais, por estarem alfabetizados, mas não letrados. Reconhecem os códigos e signos da língua materna, porém não conseguem compreender e usá-los adequadamente.

Ribeiro (2006) reforça essa informação apontando uma séria situação gerada a partir da inabilidade de se fazer uma leitura que possa, de fato, levar ao significado. A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, persistente no Brasil, ainda tem o analfabetismo funcional, que é a incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO, 2006, p. 01). O leitor deverá ter a habilidade leitora para conseguir compreender o que está sendo lido.

Para entender sobre a formação da prática da leitura pelos alunos, indagamos sobre quais fatores eles acreditam que dificultam a prática da leitura e a maioria optou por outros motivos que não tinham sido elencados no questionário. Todavia, 40% deles acreditam que a falta de tempo é um dos fatores que dificulta a prática da leitura, como mostram os dados do gráfico 2.

Gráfico 2 – Fatores que dificultam a prática de leitura

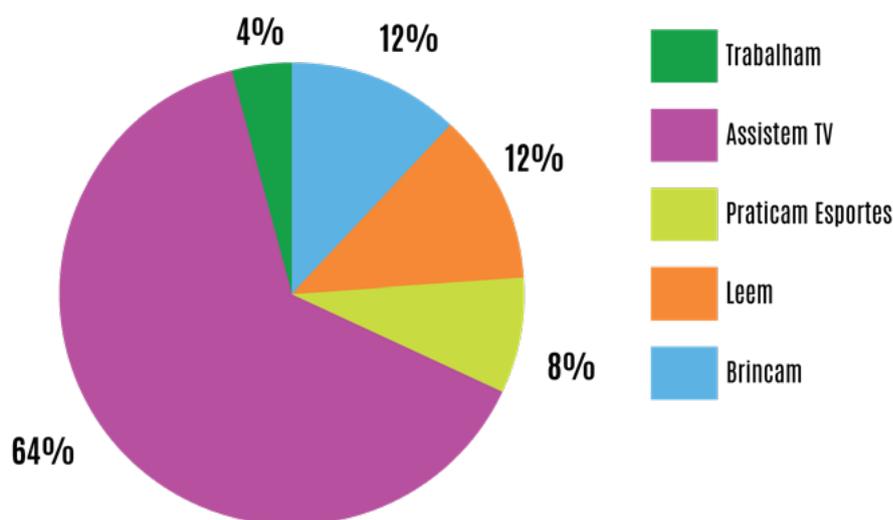


Fonte: Sousa e Duarte, 2019.

É interessante pontuar que apenas 8% apontou a lentidão como um fator que dificulta a prática da leitura. No entanto, ressaltamos que, desses jovens, apenas 2 trabalham e os demais utilizam suas

horas vagas para realizar outros tipos de atividades que não se utilizam da prática direta da leitura, como mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Atividades que realizam nas horas vagas



Fonte: Sousa e Duarte, 2019.

No gráfico 2, dos 40% dos alunos que citam a falta de tempo como critério de dificuldade para a prática da leitura, 32% realizam atividades como brincar e assistir televisão nas suas horas vagas. Chegamos aos 32% ao isolar as respostas apenas destes alunos e comparar com as respostas dadas para o gráfico 3.

Podemos apontar que os alunos sabem da importância da leitura e da necessidade da prática da leitura para a formação de um leitor fluente, mas não utilizam do tempo livre para se dedicar à leitura.

É de nosso conhecimento o fato de que a leitura está em todos os espaços na sociedade, todos somos leitores, mas queremos ressaltar que para desenvolver as habilidades de um leitor fluente, os alunos deverão se apropriar de uma variedade de textos que não são facilmente encontrados em outros espaços como internet, redes sociais, televisão, anúncios, dentre outros.

Em linhas gerais, percebemos que um dos maiores impasses para a formação de um leitor fluente é a prática da leitura, algo frequente e permanente. As técnicas de leitura, depois de aprendidas, deverão ser colocadas em prática. Por isso, apontamos que um dos entraves para a formação do leitor fluente é a apropriação do hábito da leitura

2.5 Concepção dos professores sobre o leitor fluente

Esta seção foi construída a partir do questionário realizado com os 6 professores de língua portuguesa da escola onde foi realizada essa pesquisa. Para a visualização dos conceitos pontuados por eles, utilizamos o quadro 1.

Quadro 1 – Conceitos abordados no Questionário

QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES		
	Leitor fluente	Competências necessárias para a realização de uma leitura fluente
Professora “A”	Ter habilidade de compreensão; Ter interação com os livros; Capacidade de ler vários textos.	Precisa gostar de ler; Disponibilizar tempo; Entender o que ler.
Professora “B”	Ler com precisão e rapidez; Ter interação entre os elementos que compõem o texto; Ler sem embaraço	Compreender o que leu; Possuir um vocabulário amplo; Ter precisão na leitura.
Professora “C”	Leitura sem embaraço; Ler com entonação; Respeita a pontuação	Ler constantemente; Disponibiliza e tempo para leitura; Ler com objetivo.
Professora “D”	Leitura coesa; Ler sem embaraços; Respeita a pontuação	Possuir o hábito de leitura; Disposição para realizar a leitura; Ler por prazer.
Professora “E”	Ler sem soletrar; Ter interação com o texto; Ler com precisão, rapidez e automaticidade.	Possuir o hábito de leitura; Conhecer o processo de formação das palavras; Compreender o que ler.
Professora “F”	Ler e compreende; Ler sem soletrar; Ler com precisão e rapidez	Ler com precisão; Ter o hábito de leitura

Fonte: Sousa e Duarte, 2019.

Analisando os resultados dos questionários aplicados aos professores de língua portuguesa da escola, podemos observar que, em relação à fluência leitora, as professoras A e F compreendem que para que o leitor seja fluente precisa compreender o que lê, pois leitura e compreensão possuem uma ligação intrínseca, visto que as duas habilidades ocorrem simultaneamente. Daane e Cols (2005) consideram que a compreensão é a parte mais importante da definição da fluência na leitura, justificando que a prosódia na leitura oral reflete compreensão.

Já as professoras A, B e E concordam que a leitura fluente está ligada à compreensão, mas acrescentam ainda que a interação entre o texto e o leitor é também uma habilidade fundamental para que a fluência na leitura se amplie cada vez mais. Com base na compreensão dos docentes mencionados, pode-se afirmar que para ler é preciso interagir com o texto. Iser (1996) concebe a interação durante a leitura como o processo de influência recíproca entre texto e leitor, ou seja, no momento da leitura o leitor carrega consigo um repertório social, histórico e cultural, sendo que a interpretação de determinado texto ocorrerá por meio do diálogo entre o repertório do leitor e o texto.

Os professores B, E e F ressaltam que a precisão, rapidez e automaticidade são os componentes básicos para desenvolver a leitura fluente. Percebe-se que elas pontuam aspectos importantes para a formação do leitor fluente e que foram ressaltados neste estudo.

Os docentes B, C, D, E e F citam a leitura sem embaraço, sem soletrar, uma característica predominante do leitor fluente, sendo estes jovens os que apresentam entendimento na decodificação das palavras e posteriormente na compreensão, tornando-os fluentes. São considerados habilidosos em reconhecimento de palavras, ou seja, tem precisão na decodificação e automaticidade da leitura.

O professor C ainda cita a entonação e a pontuação como fatores da oralidade. Nesse sentido, a leitura oral foca na pronúncia e na pontuação, visto que essas habilidades contribuem para o entendimento do que está sendo lido. Vale ressaltar que as habilidades citadas são as que contribuem para a prática da prosódia na leitura de texto. “Dentre os recursos que funcionam como indicadores de variações melódicas, os sinais de pontuação destacam-se como elementos capazes de orientar o leitor a “resgatar, no texto escrito, nuances da fala” (PACHECO, 2006b, p. 210).

Esses marcadores prosódicos gráficos, portanto, assumem especial relevância na constituição do texto escrito, tanto na perspectiva de quem o produz – ajudando a marcar a intenção comunicativa, quanto de quem o lê – contribuindo para que o objetivo da comunicação seja aceito.

Observando ainda os resultados dos questionários aplicados aos professores sobre as competências necessárias para a realização de uma leitura fluente, as professoras A, B e E citam a “compreensão no que lê”, sendo uma habilidade para desenvolver uma leitura fluente. Por isso, precisamos levar em consideração que

O domínio da leitura remete à interação em outras atividades, que dela dependem, fazendo com que o sujeito passe a existir e faça valer sua opinião. Isso acontece porque quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, caso contrário, apenas decodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos, pois o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um texto escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto (SOLÉ, 1998, p. 22).

De acordo com Solé (1998), o papel de construtor do significado do texto lido é conferido ao leitor. É ele quem atribui, a partir de uma série de instruções deixadas pelo autor, sentido ao que lê, sendo por isso que se pode dizer que a leitura de um mesmo texto nunca é única, já que dependerá de quem a faz, em diferentes momentos de sua vida.

As professoras A, C, D, e E citam o hábito de leitura como sendo primordial para formação do leitor fluente, sendo que a prática constante da leitura contribui para que o leitor se aproprie do significado de um leque de palavras, facilitando a interação entre o leitor e o texto, aflorando a habilidade da compreensão leitora.

De acordo com as respostas dos professores A e C, eles mencionam a disponibilidade de tempo como um fator preponderante na aquisição da prática de leitura. Nesse sentido, o leitor deverá criar condições que favoreçam o despertar para a prática de ler.

Para isso, faz-se necessária a otimização do tempo, priorizando a leitura de diversos gêneros e tipos de textos que contribuirão para a ampliação do vocabulário e a criação de habilidades de leitura.

Os professores B e F apontam a precisão como componente para a realização de uma leitura fluente, pois a precisão na leitura refere-se à execução desta sem erro de decodificação. Nesse contexto, para se conseguir uma leitura precisa é necessário aprender a distinguir e identificar as letras do alfabeto, juntá-las em grupos e entender a relação entre os símbolos gráficos e os sons. Refere-se à leitura realizada com o mínimo de erros na decodificação das palavras.

Morais (1996) considera que o automatismo no reconhecimento de palavras depende da precisão e da fluência da leitura. Sendo assim, a atenção prestada a uma descodificação não fluente faz com que um leitor não consiga estar atento ao sentido do que está escrito, não conseguindo compreender a mensagem transmitida. Portanto, acreditamos que a precisão é essencial para efetivação de uma leitura fluente. Todavia, para ocorrer uma apropriação com maior precisão da leitura é fundamental que o leitor possua a prática da leitura, já que possibilita o enriquecimento do vocabulário e este, por sua vez, amplia a compreensão leitora.

Em linhas gerais, podemos perceber que os professores conhecem e destacam os componentes-chaves que compõem a leitura fluente. Ainda acrescentam elementos essenciais como a prática da leitura para o desenvolvimento das habilidades que constituem o leitor fluente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo questionando que habilidades os alunos devem adquirir para serem considerados leitores fluentes? Podemos destacar três componentes-chaves necessários para a leitura fluente, a saber: precisão na decodificação; automaticidade da leitura e prosódia.

Podemos concluir que a leitura fluente é a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia, sem problemas com o reconhecimento automático das palavras. Sendo assim, podemos afirmar que a fluência é fundamental para realização de uma leitura eficaz e compreensível do texto lido.

Para desenvolver as habilidades de leitor fluente é essencial a prática de leitura. A prática de leitura deverá ser uma atividade cotidiana e perene nas instituições de ensino, pois é fundamental promover condições sistemáticas de aprendizagem de técnicas leitoras para os alunos.

Contudo, percebemos que as habilidades de um leitor fluente poderão ser aprendidas, de forma sistemática, nas instituições de ensino. Observamos, através da análise dos nossos resultados, que os professores participantes da pesquisa entendem e sabem das habilidades que formam um leitor fluente.

Em linhas gerais, podemos apontar que os professores apresentam uma ideia clara do conceito de leitor fluente e mostram as competências leitoras que os alunos devem adquirir para ler e entender o texto lido.

Na realização do questionário feito com os alunos, estes pontuam que uma das dificuldades que interfere na prática da leitura é a falta de tempo, no entanto, estes utilizam o tempo livre para realizar atividades direcionadas para a leitura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana Mendonça. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. 2007. 283 p. Tese (Doutorado em educação). UFMG: Belo Horizonte, 2007.
- BATISTA, Antônio Augusto. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.
- DAANE, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Oranje, A. (2005). Fourthgrade students reading aloud: NAEP 2002. **Special Study of Oral Reading**. (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2002.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.
- HUDSON, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how. **The Reading Teacher**, 58 (8), 702-714, 2005.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018. 209 p. Tese de doutorado. Universidade Federal de Sergipe - São Cristóvão/SE, 2018.
- MENEGASSI, Renilson José; CALCIOLARI, Angela Cristina. **A leitura no vestibular: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. Psicologia cognitiva da leitura. Edições Cosmos, 1996.
- MORAIS, J. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
- OLIVEIRA, J. B. A. CHADWICK, C. **Aprender e ensinar**. 9ª ed. Belo Horizonte. Instituto Alfa e Beta, 2008.

PACHECO, V. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção dos marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do português brasileiro.** 2006. 319 p. Tese (doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp: Campinas, 2006.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n3/10.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo e alfabetismo no Brasil. **Boletim INAF.** São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.faccamp.br/letramento/GERAIS/analfabetismo.pdf>>. Acesso em: 02/10/2016.

SILVEIRA, Ana Gisela Fernandes Pinto da. **Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento.** 2012. 148 p. Escola Superior de Educação de Lisboa. Dissertação. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2300/1/Flu%C3%Aancia%20e%20Precis%C3%A3o%20da%20Leitura.pdf>. Acesso em: 10/01/2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura;** 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CULTURA
E TRADIÇÃO DO BOI PAI DO CAMPO DA
FACEIRA, EM LIMOEIRO DO NORTE – CE**

Révea Nágila Castro Nunes
João César Abreu de Oliveira Filho
Arlene Stephanie Menezes Pereira

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CULTURA E TRADIÇÃO DO BOI PAI DO CAMPO DA FACEIRA, EM LIMOEIRO DO NORTE - CE

Rêvea Nágila Castro Nunes
João César Abreu de Oliveira Filho
Arlene Stephanie Menezes Pereira

1. INTRODUÇÃO

Discutir a temática da cultura como processo educativo é algo bastante complexo e inquietante no mundo de hoje, dada a diversidade de ideias, concepções, compreensões e formas de entender e interpretar o mundo, bem como as diversas formas de sociabilidades humanas existentes.

Cultura e educação são temas correlatos e intrínsecos, estão ligados e conectados, principalmente quando pensamos que esses conceitos funcionam como pares dialéticos, em que a cultura é um processo educativo e a educação um processo cultural. Por isso, cultura e educação são temáticas indissociáveis, pois a cultura é um objeto educativo, visto que incorpora pressupostos, técnicas, instrumentalização, capacitação e capacidade de aperfeiçoamento dos instrumentos. Desse modo, tratamos a cultura como possibilidade educativa para se entender as tradições no grupo dançante Boi da Faceira, na cidade de Limoeiro do Norte, no estado do Ceará.

O grupo Boi Pai do Campo da Faceira tem 40 anos de existência, e é conhecido pelas apresentações culturais folclóricas em festas tradicionais e comemorativas na cidade. Para que a tradição não se perca, a formação da prática dançante de novos participantes é realizada pelos mais velhos, que repassam toda a sua sabedoria construída ao longo de muitas práticas e vivências, que vão desde a contagem dos passos das coreografias, do ato de cantar, tocar, até fabricar instrumentos musicais e os figurinos.

O fundador do grupo, mestre João Caboclo, no ano de 1980 já celebrava, com outros membros, a brincadeira do Boi da Faceira. Após a morte do mestre João Caboclo, em 2002, mestre Chico assumiu a liderança do grupo, dando continuidade à brincadeira do boi. A história do surgimento do grupo é de grande significado cultural na cidade de Limoeiro do Norte, que realiza a “brincadeira do boi”, como é popularmente conhecida. E sendo bastante significativa, ela tem um potente saber cultural que é disseminado e elaborado na comunidade pelos seus participantes, o que possibilita uma forma educativa no espaço social.

Partindo do conceito de educação trazido pelo artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1) de 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.”, trazemos o seguinte questionamento: Podemos analisar a tradição como fenômeno educacional/educativo no Boi Pai do Campo da Faceira?

Para tanto, o estudo tem como objetivo entender o repasse da tradição como aspecto educativo no Grupo Boi Pai do Campo da Faceira, tendo como foco a criação do grupo mirim. Tal grupo foi escolhido para esta escrita pela sua importância histórica e pela riqueza da sua linguagem corporal, e produção musical nos ritmos, danças, coreografias, montagem de instrumentos além da caracterização e do figurino dos seus dançantes.

Para enfrentar essa problemática, o referencial teórico-metodológico centrou-se no âmbito qualitativo, o qual é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como intrínsecos às relações sociais, como concepção humana dotada de significados.

Para isto, dividimos este texto nas seguintes partes: a primeira, intitulada “Sobre cultura, tradição e educação” traz os elementos conceituais para entendermos os elementos culturais de repasse da tradição do Boi Pai do Campo da Faceira. A seguir, enveredamos no percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos as entrevistas com o mestre Francisco das Chagas Costa (mestre Chico) e também com o curador do Museu Memorial, Antônio Giliard Mendes Moura. Também foi realizada a análise de um documentário sobre o Boi da Faceira (DVD do grupo folclórico Boi Pai do Campo da Faceira de Limoeiro do Norte - Ceará), que traz imagens e entrevistas dos participantes do grupo. Na seção “Análise sobre o Boi Pai do Campo da Faceira” é tecida a história de formação do grupo e, por conseguinte, sua expansão através da formação de um novo grupo mirim.

A importância do trabalho se justifica pela possibilidade de fomentar debates sobre a construção de saberes, a partir do repasse da tradição, numa compreensão de que o fazer educativo se desvela na ação cotidiana dos sujeitos e grupos sociais, apresentando uma nova dimensão na edificação de identidades.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Cultura, tradição e educação: concepções norteadoras

Cultura, tradição e educação colocam-se como conceitos-chave nesta escrita. A cultura trata de entender os aspectos apreendidos pela humanidade, os quais acabam por refletir a realidade social dos sujeitos, tais como as tradições, modos de vida, significados e símbolos.

Assim, eis o conceito de cultura, segundo Geertz (1989, p. 27):

[...] o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. A cultura é tratada de modo mais efetivo, prossegue o argumento, puramente como sistema simbólico (a expressão-chave é, “em seu próprio tema”), pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre seus elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral, de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas dos quais é uma expressão superficial, ou os princípios ideológicos nas quais ela se baseia.

A noção de cultura nos aponta para a compreensão de tradição, esta que é uma espécie de espelho educativo e que faz do indivíduo um ser reproduzidor dos seus aspectos sociais. Percebe-se que não se trata de simples detalhe, e sim, de uma visão baseada nas tradições culturalistas, por onde os espaços não formais começam a conviver com as tradições e suas simbologias, entrosando-se com a educação, e afirmando-se com a reelaboração que faz com que os sujeitos se aproximem da comunidade para que possam dar continuidade às tradições dentro das quais ela se estabelece.

A palavra tradição tem origem no latim *traditio*, palavra que significa “entregar” ou “passar adiante”. No caso do grupo em questão, a tradição é a transmissão de saberes culturais através da memória presente nas atividades do grupo, seja pela musicalidade, pela dança e por outros aspectos que tais atividades envolvem.

As tradições podem sofrer alterações e passar por várias reorganizações, desde a linguagem, as suas funções, novos significados e ter a capacidade de assimilar novas origens. Para esta afirmação, Zumthor (1993 *apud* MEDEIROS, 2010, p. 19-20) diz que “a memória constitui a tradição nas longas durações, quando esta eterniza os acontecimentos da vida, envolve a existência, penetra no vivido e vai mantendo-se viva e presente, sendo, portanto, fonte de saber”.

De modo mais peculiar, para o conceito de tradição que queremos elencar neste texto sobre o Grupo Boi Pai do Campo da Faceira, Gomes (2013, p. 13) nos diz que “na tradição do ‘boi’ os brincantes têm uma experiência ímpar na formação de suas identidades”. Assim acontece no grupo, e como será relatado mais à frente, a noção de identidade presente no Boi da Faceira trazida pelo Mestre Chico.

Desse modo, para uma compreensão mais acertada sobre o conceito de educação, Libâneo (2010, p.30) afirma:

Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa como o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ser humano.

Segundo Freire (1997), a humanidade só passou a ensinar quando descobriu que era capaz de aprender, e foi desenvolvendo sua capacidade de aprender que se descobriu capaz de ensinar. Neste sentido, a implantação e intervenções histórico-epistemológicas que a comunidade tem, através dos saberes culturais, ao longo da sua história de formação do grupo brincante do boi, compõem os aspectos do ensinar e aprender, através do repasse da tradição entre as gerações. Assim, a aprendizagem dá-se na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular (contextual, histórico, particular, complexo) e transformador.

Adentramos, por conseguinte, o conceito de educação não formal, que acontece no “mundo da vida”, em diferentes contextos fora da sala de aula ou do sistema de ensino, podendo ser desenvolvida em movimentos sociais, sindicatos, partidos, associações, espaços não dotados de práticas escolarizadas. Assim como acontece no grupo folclórico Boi da Faceira.

Segundo Gohn (2010, p. 47), “[...] há metodologias [...] que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.” No sentido amplo da informalidade, quer dizer servir à comunidade, fazer a educação mais comum, em caráter mais social. Com isso, os espaços não formais trazem, de uma forma mais direta, como ser mais social.

Do ponto de vista da autora, a educação em espaços não formais de ensino acontece de forma e caráter social. Para ela, dinamismo e movimento da realidade são marcas que unificam a educação não formal, porque pode ser desenvolvida tendo um alto grau de provisoriedade, mas dando continuidade aos valores, referencial da cultura.

O conceito educativo na brincadeira do boi em espaços não formais também já foi alvo de pesquisa de pós-graduação que tematizou o grupo Boi Juventude, da cidade de Fortaleza, em que Gomes (2013, p. 13) cita que :

A partir do que ficou impresso, tem-se como hipótese que o Bumba meu boi do Grande Pirambu, mais especificamente por meio das atividades formativas desenvolvidas no grupo cultural Boi Juventude, se configura como um catalisador na promoção da identidade cultural da população local, legitimando, através do cultivo da tradição do “boi” uma forma de vida daquela comunidade, num processo educativo desenvolvido no âmbito da informalidade.

Muitos dos espaços não formais são direcionados pela força da solidariedade que constituem movimentos de ações sociais, viabilizando contribuir para a melhoria da cultura comunitária.

Com isso, é preciso compreender que o processo de ensino e aprendizagem se dá na relação entre indivíduos que possuem histórias de vida e que estão inseridos em contextos de vida próprios, incluídos pela comunidade, descobertos no meio educacional, induzidos pela prática familiar, transformando sonhos e afinidades em desenvolvimento. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem vai ocorrer através da relação entre sujeito, socialização, experiências e troca de saberes.

2.2 Trilha metodológica

Este texto trata de uma pesquisa de cunho qualitativo com aspectos exploratório e descritivo. A pesquisa qualitativa tem caráter subjetivo do objeto analisado, na qual busca-se compreender as suas particularidades e experiências individuais. Na abordagem qualitativa, o pesquisador é partícipe em todo o processo, e pretende interpretar os eventos sociais de sua pesquisa, considerando o sujeito do estudo, em determinada condição social, pertencente a um determinado grupo ou classe social com suas crenças, valores e significados. Adicionalmente, a pesquisa pode ser considerada como exploratória e

descritiva, e isto é baseado na observação, na descrição e na experiência das pessoas, tal como ela é vivida e definida pelos seus próprios sujeitos (MINAYO, 1994).

O locus da pesquisa foi o grupo Boi Pai do Campo da Faceira, grupo folclórico da cidade de Limoeiro do Norte, situada na região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará.



Esta pesquisa teve como análise preliminar o documentário “Brinca Faceira” (BRASIL DE DENTRO, 2005), sendo complementado com fontes orais, através de entrevista com o mestre Francisco das Chagas Costa (mestre Chico) e também com o curador do Museu Memorial, Antônio Giliard Mendes Moura.

A coleta dos dados (entrevistas e coleta de registros imagéticos - vídeos e fotos) foi realizada entre janeiro e março de 2020; e para as entrevistas, o instrumento utilizado para a coleta foi o gravador de celular. Aos participantes foram dadas questões norteadoras, mas eles eram livres na sua narrativa. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para a análise. Tal análise das narrativas dos entrevistados e do documentário visam problematizar os paradoxos emergentes no percurso social e educativo do grupo, ao salientar as nuances e as singularidades que permeiam sua trajetória. Tal percurso também foi acompanhado do trabalho de campo no qual se realizou a visitação de alguns espaços importantes para o grupo (a casa de Mestre Chico e o memorial construído para os encontros).

O texto segue ainda direcionado, com suporte no referencial bibliográfico e ênfase no estudo sobre a história do grupo e suas apresentações, na interface com o contexto educativo de repasse da tradição. Buscamos destrinchar a formação inicial do grupo e como esta foi expandida, dando continuidade na formação de um novo grupo mirim na comunidade.

2.3 Análises e reflexões sobre o Boi Pai do Campo da Faceira

Segundo Barroso (1996), a brincadeira do boi é carregada de simbolismos, encantamento e magia, sendo aclamada em versos, palmas e ritmos próprios que envolve espectadores de diferentes status sociais. Barroso (2013) também afirma que a brincadeira do boi acontece no terreiro, na praça ou na rua.

Silva (2015, p. 4) assim registra:

O Bumba meu boi é uma das mais ricas manifestações ocorrentes de traços culturais marcantes, principalmente na região Nordeste, sendo ela uma dança típica do folclore popular brasileiro, com personagens humanos e animais, onde sua representação gira em torno de uma lenda sobre a morte e ressurreição de um boi. A dança surgiu entre os séculos XVII e XVIII, sendo esses períodos em que o boi ganhou grande repercussão, tendo como crítica a situação social dos negros e índios daquele tempo. Seu primeiro registro foi encontrado em um jornal da cidade de Recife-PE chamado “O Carapuceiro”. Na região do Norte e Nordeste a brincadeira é bastante forte no mês de junho, onde é o mês referente às festas juninas. A palavra ‘Bumba’ se dá como uma interjeição onomatopaica, que significa o som emitido ao dar um soco ou estrondo de uma pancada ou queda, e “Bumba meu boi” indica bater ou chifrar meu boi. A dança adquire vários nomes, de acordo com cada região: Boibumbá (Pernambuco, Pará e Amazonas); Bumba meu boi (Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas, Bahia e Piauí); Folgado do boi (Minas Gerais, Rio de Janeiro); Boi dos reis (Espírito Santo); Dança do boi (São Paulo); Boizinho (Rio Grande do Sul, Paraná).

Segundo dados da SECULT (Mestre Chico, s/d), o Boi Pai do Campo da Faceira é um grupo folclórico e foi fundado por:



[...] Mestre João Caboclo e Mestre Chico, no ano de 1980, descendentes do Boi Laranja de Zé de Tertó do Distrito de Flores, que também descendia do boi brincado pelos trabalhadores da construção do Açude Barracão no município de Russas, na década de 20. Estes oriundos do estado da Bahia, que para quebrar a monotonia das noites no meio do sertão celebravam, juntamente com outros trabalhadores, o auto da brincadeira de Bumba Meu Boi. Após a construção do açude, os trabalhadores retornaram às suas comunidades de origem e alguns fundaram suas próprias companhias

Após a construção do açude, relatada anteriormente, os trabalhadores retornaram às suas comunidades de origem e alguns fundaram o seu próprio grupo. Assim fez mestre João Caboclo, levando para sua comunidade o que tinha vivenciado e aprendido com a brincadeira dançante do boi. Dessa forma, nasceu o “Boi Pai do Campo na Comunidade da Faceira” na cidade de Limoeiro do Norte, fundado pelo mestre João Caboclo e mestre Chico, no ano de 1980.

Imagem 01 – Mestre Chico



Fonte: Acervo pessoal de Antônio Giliard Mendes Moura (2020).

Após o falecimento do mestre João Caboclo, em 2002, mestre Chico assumiu a responsabilidade de dar continuidade à brincadeira.

O trabalho desenvolvido pelo Boi da faceira já tem repercussão e reconhecimento nacional, sendo que Chico Nogueira (Mestre Chico), atual mestre do Boi, com mais de 30 anos como brincante e profundo conhecedor da cultura, foi consequentemente certificado Mestre da Cultura pelo Estado do Ceará durante o I Encontro Mestres do Mundo, ocorrido em Limoeiro do Norte, no ano de 2005. Chico viajou diversas cidades do Estado, mostrando sua brincadeira com o Boi e participando desse Encontro, que acontece anualmente (SILVA, 2015, p. 02).

Mestre Chico tem na família um grande ponto de apoio, inclusive esta compõe a formação de um número satisfatório de brincantes para o desenvolvimento das atividades. Desse modo, a brincadeira do boi era o ponto de encontro dos moradores da comunidade, que tinham como diversão as farinhadas, as desmanchas, as rodas de conversa para a “debulha de feijão” e outros momentos de grande festejo no povoado. Essas tradições, faziam com que as pessoas se aglomerassem, sendo motivo de alegria, de

comemoração das farturas alcançadas pelo homem do campo, quando resultam de um bom inverno.

Os grupos folclóricos são compostos por pessoas que sobrevivem da interpretação do movimento cultural, da história vivida e enraizada na tradição, como Mestre Chico.

Existe uma relação cultural que busca formar valores e deixar viva a cultura como forma de multiplicação dos conhecimentos, das experiências das pessoas mais velhas; estas que formam todo o movimento do grupo e que sempre contribuíram para dar continuidade às tradições populares e culturais do local. As práticas das danças folclóricas produzem, portanto, a valorização dos saberes que são apreendidos pelos componentes mais velhos no grupo, que por conseguinte repassam aos integrantes mais jovens.

O folguedo entoado pelo grupo é contado através de uma dança e da encenação teatral, que conta a história de um boi que pertencia a um rico fazendeiro. O boi era tido como de face muito bonita e por esse motivo era faceiro (gordo, elegante), o qual foi morto e depois ressuscitado.

O Boi Pai do Campo da Faceira tem sua formação atual composta por 22 membros e a maioria é morador da própria comunidade. O grupo segue uma tradição de que apenas homens podem brincar e dançar fantasiados de animais, e o figurino é confeccionado por eles mesmos.

A formação que define a identidade do grupo é dada através dos personagens, como o mestre (responsável pela brincadeira), os cinco homens de cordões vermelhos (tocadores de maracás) e cinco de cordões azuis (cantadores e tocadores de tambor e gaita); quatro índios; animais (com o boi, a burrinha, o urubu, o bode e a ema); assombrações (a caipora e o Jaraguá); pai Chico; mãe Catirina; amo; e o doutor (SILVA, 2015). Com estes personagens é contada

[...] a lenda do Boi mimoso, estimado e querido boi da fazenda rica às margens da ribeira do Jaguaribe. Cuidando de todo gado estava o Doutor, capataz de confiança, que por sua vez era casado com Catarina, mulher tihosa e sapeca. Catarina grávida, teve um desejo mirabolante, desejou comer a língua do boi mimoso, logo o boi de estimação do fazendeiro. Doutor sem ter o que fazer, com receio de Catarina perder seu filho querido, resolveu satisfazer o desejo de sua mulher, fez toda trama e consumou o ato da matança. O Fazendeiro deu por falta de seu estimado boi e convocou dois grupos de caboclos para procurá-lo, sendo estes o cordão vermelho e o cordão azul. Durante a procura, assombrações apareceram, a Caipora, o Jaguar e o Urubu bancavam o terror, além da ema e do bode encantado, sem falar da burra coiceira, que para se vingar do mau feito do Doutor e da Catarina açoitava os dois, à custa de muito coice. Os cordões encontraram o boi, porém, ele estava morto, avisaram ao fazendeiro que veio ao encontro de seu mimoso, se lastimou e aos prantos pediu seu boi de volta. Mandou chamar o Pajé que, acompanhado de seus índios, vem até o boi, o pajé rogou a seus Deuses o retorno do boi querido, o pedido foi atendido, o boi ressuscitou, o fazendeiro ficou feliz e convocou toda a redondeza para celebrar o retorno de seu boi (SECULT, Mestre Chico, s/d).

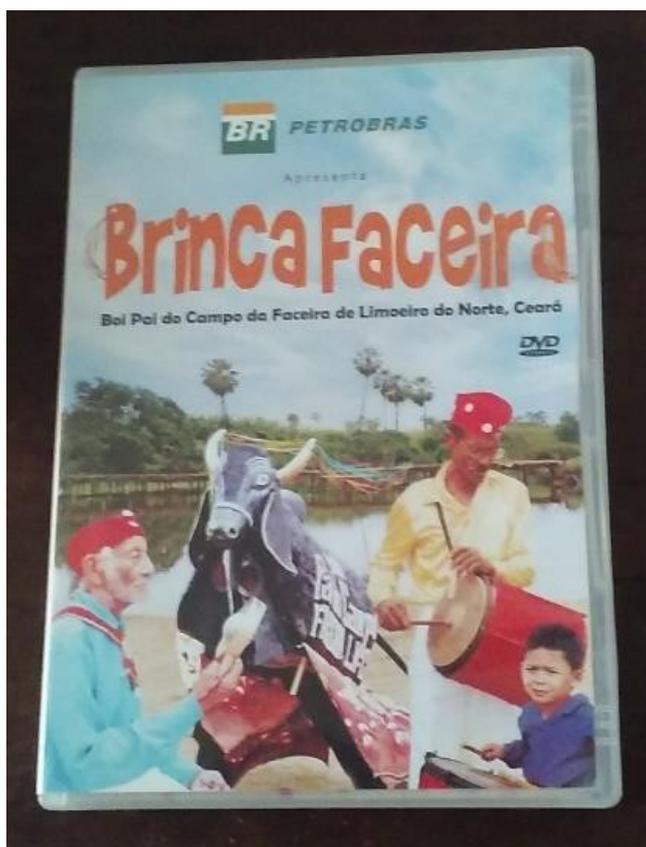
Através da Lei nº 2.156, de 14 de fevereiro de 2020, o grupo Boi Pai do Campo da Faceira foi reconhecido na condição de manifestação artística e de patrimônio imaterial do município de Limoeiro do Norte (TV JAGUAR, 2020).

O trabalho do líder do Boi da Faceira, Mestre Chico, é reconhecido pelo Governo do Estado do Ceará como sendo um mestre da cultura desde 2005, sendo assim um tesouro vivo da cultura tradicional do estado e detentor do título de Notório Saber em Cultura Popular pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2016.



Em 1995, o entrevistador e compositor Eugênio Leandro e sua irmã, a produtora Vera Costa, visitaram a comunidade da Faceira, e, nesse movimento, fluiu o pensamento de realizar um projeto audiovisual. Produziram, então, um documentário pelo Instituto Brasil de Dentro (2005), intitulado “Brinca Faceira” (Imagem 02), o qual registra, através de depoimentos e imagens, as manifestações do bumba-meu-boi. O documentário inclui pesquisadores da cultura locais, tais como o professor e padre Francisco de Assis Pitombeira, o escritor Gilmar Chaves (na época, secretário de cultura da cidade de Limoeiro do Norte), Francisco José Pinheiro (na época, vice-governador do estado do Ceará), e o pesquisador das expressões culturais e sociólogo, Oswald Barroso.

Imagem 02 – Capa do DVD “Brinca Faceira”



Fonte: Capa do Documentário Brinca Faceira (BRASIL DE DENTRO, 2005)

Interligando esta pesquisa com a análise do documentário “Brinca Faceira” e a formação do grupo em questão, registra-se que os brincantes dançavam de pés descalços e com instrumentos construídos por eles próprios. Dentre esses instrumentos estão maracás, tambores, gaita, flauta, pífaro, matraca, pandeiros, zabumba e viola. Durante toda a brincadeira, os participantes cantam e dançam a música em qualquer local e terreiro, assumindo o marco da identidade cultural do boi, que é uma mistura de reisado com bumba-meu-boi; e a banda de música, com formação, vestimentas e dramatizações, geralmente realizadas ao ar livre, em praças, fica exposta ao público que acompanha as cantigas, interpretadas em rimas e com improviso (BRASIL DE DENTRO, 2005).

Todos esses elementos da manifestação do bumba-meu-boi são repassados ao grupo Boi da Faceira Mirim, de que fazem parte, atualmente, 50 crianças. Tais crianças, no momento da apresentação,

realizam um rodízio de 30 crianças por vez (ver Imagem 03 a seguir).

Durante a entrevista, mestre Chico relatou que as coreografias e as músicas são as mesmas desde a formação inicial do grupo e que, por esta não modificação da tradição, o grupo marca sua identidade cultural. E afirma ainda que o grupo não tem “[...] *interesse em modificar a tradição centenária. Já modificamos a versão do Boi Mirim, que é formado por crianças de ambos os sexos, já que a tradição do nosso grupo antigo só é permitida dançar homens*”. (Entrevista realizada com Mestre Chico, 2020¹).

Entre as produções do grupo, identificamos a criação de músicas que (re)significam o papel educativo no processo de formação cidadã, a partir das letras das músicas e suas coreografias.

Meu boi dá\ vente cavalheiroso\ Meu boi dá\ e valoroso venha cá. Meu boi dá\ é na porteira do curral\ Meu boi dá\ por ali por acolá. Pai do campo chegou\ vamos brincar\ Eu não quero que venha me incomodar\ Pai do campo chegou\ vamos brincar. Eu tenho um botão de açucena para dá há morena\ Eu tenho um botão de açucena para dá há morena\ Quero ser pobre ôh morena\ na minha terra ôh morena\ Quero morrer nos braços dela (BRASIL DE DENTRO, 2005).

Imagem 03 – Componentes do Grupo “Boi Pai do Campo da Faceira”



Fonte: Acervo pessoal de Antônio Giliard Mendes Moura, 2020.

Eis o registro sobre a criação de O Boi Pai do Campo Mirim:

Criado em 2017, no intuito de repassar os conhecimentos do folguedo da brincadeira de Bumba Meu Boi para as crianças e adolescentes, filhos, netos e bisnetos dos boieiros da velha guarda do Boi Pai do Campo, e o que de início parecia uma brincadeira, tornou-se uma manifestação cultural apresentada em quase sua totalidade por crianças, pois a exceção é o mestre no tambor

1 Entrevista realizada em 2020 para a pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de ensino do Instituto Federal do Ceará - campus Tabuleiro do Norte, intitulado *Dança-Educação em espaços não formais: tradição e modo de vida na Comunidade Faceira em Limoeiro do Norte-Ceará*.

e o mestre gaiteiro no Pífano. Sucesso por onde passa, o boi mirim como carinhosamente é chamado se apresenta em diversos eventos, tais como apresentações em festejos de padroeiros, festivais juninos, mostras regionais e estadual de ciclo de Reis. O projeto também tem a grandiosa contribuição do mestre Antônio Gaiteiro, sendo ele o responsável pelo repasse das toadas do boi (SECULT, Boi Pai do Campo Mirim, s/d).

Na realização da entrevista com o curador do Museu Memorial do Boi da Faceira, Antônio Giliard Mendes Moura, foi possível perceber em sua fala a questão do ensino através da figura do mestre: *“A questão de podermos auxiliar aos professores no ensaio formação de um grupo oficial é um pouco complicado, pois só pode repassar por um mestre, e em toda apresentação é necessário ter a presença de um mestre na roda.”* (Entrevista realizada com Antônio Giliard Mendes Moura, 2020²).

Imagem 04 – Imagens do DVD “Brinca Faceira”



Fonte: Acervo pessoal de Antônio Giliard Mendes Moura, 2020.

A Imagem 04 representa bem a nova geração do grupo Boi Pai do Campo da Faceira, através do grupo Mirim, quebrando o tabu da tradição do grupo pioneiro que não aceitava que o gênero feminino participasse da brincadeira.

Para entendermos essa dinâmica mutável no grupo folclórico, corrobora o pensamento de Gomes (2013, p. 137) quando afirma:

A análise do conceito de folclore defendido no I Congresso Brasileiro de Folclore relativiza a “autenticidade” e a “antiguidade”, tomadas como características do fato folclórico, promovendo uma compreensão abrasileirada do tema. Buscando métodos culturalistas e históricos, os folcloristas brasileiros estabeleceram uma concepção dinâmica do folclore, onde a espontaneidade é destacada como uma prerrogativa para identificação do fato folclórico. Neste

2 Entrevista realizada em 2020 para a pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de ensino do Instituto Federal do Ceará - campus Tabuleiro do Norte, intitulado *Dança-Educação em espaços não formais: tradição e modo de vida na Comunidade Faceira em Limoeiro do Norte-Ceará.*

sentido, compreende-se que, tanto as instituições sociais promovem alterações no folclore, como novas formas de cultura podem passar ao status de objeto folclórico, a depender do grau de aceitação coletiva do novo costume numa dada comunidade. Desse modo, a tradição, entendida como o uso corrente do elemento antigo e, também, como o repasse destes hábitos às novas gerações, é um conceito fundamental para a compreensão do fenômeno folclórico.

Os saberes acerca da tradição são repassados dos integrantes mais velhos (em especial pelo mestre) aos integrantes mais jovens, seja pela corporeidade ou pela transmissão oral. Podemos observar, ainda, que o processo de educação em espaço não formal de ensino envolve a aprendizagem dos saberes da cultura explorados pelos brincantes mais velhos, que fazem questão de fazer este repasse e manter viva a tradição da brincadeira do bumba-meu-boi.

Mestre Chico ressaltou na entrevista a importância do repasse da brincadeira do boi para as gerações seguintes, em especial de sua família. A presença de um grande número de parentes de Mestre Chico, que compõem o Boi da Faceira, revela a importância do núcleo familiar para a continuidade da cultura do boi na região do Vale do Jaguaribe.

Sobre a questão da transmissão dos saberes musicais da tradição do boi, Silva (2015, p. 7) nos fala:

A transmissão musical também é apresentada em uma aprendizagem coletiva, onde cada membro aprende com os demais, assim havendo uma troca de conhecimentos. Foi relatado pelos integrantes que quando o ensino é diretamente voltado ao instrumento, partindo dos membros mais velhos, os mesmos não apresentam mecanismos de ensino que ajudem na transmissão desses conhecimentos, é fato que isso acaba dificultando a aprendizagem dos indivíduos que estão por serem inseridos no contexto. No que se refere à transmissão de conhecimentos, a pesquisa revelou que seus instrumentistas possuem estratégias singulares para abordar os aspectos musicais, para assim poderem repassá-las, sendo que a maioria deles são povos “autodidatas” (pessoas que têm capacidade de aprender algo sem intermédio de um professor) e que tiveram sua formação em contextos “informais” (espaços não formalizados. Ex: escolas de música, conservatórios etc). Em suma, esse contexto refere-se aos membros não terem frequentado uma escola ou qualquer outro tipo de instituição que tenha como objetivo o ensino de música.

Giliard também revela em sua fala:

A dança possui uma importante ligação com a educação, visto que no universo educativo, seja ele escolar ou não, de certa forma, auxilia no desenvolvimento do cidadão, facilitando a aprendizagem, que resulta na construção do conhecimento. É bastante notório e comprovado que a dança também é um meio de educar (Entrevista realizada com Antônio Giliard Mendes Moura, 2020³).

Sobre as palavras de Giliard, podemos identificar a satisfação que ele tem em dizer como o grupo do Boi Mirim e a dança do boi modificaram o comportamento educacional e social das crianças que fazem parte do grupo. Tal fala nos leva a entender o repasse da tradição como um fenômeno educativo, ficando claro que os dois universos se complementam para a formação do cidadão e para a expansão da cultura, visando ao crescimento pessoal, propondo a melhoria no desenvolvimento educacional em geral.

3 Entrevista realizada em 2020 para a pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Especialização em Teoria, Metodologia e Práticas de ensino do Instituto Federal do Ceará - campus Tabuleiro do Norte, intitulado *Dança-Educação em espaços não formais: tradição e modo de vida na Comunidade Faceira em Limoeiro do Norte-Ceará*.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, pudemos investigar acerca do grupo Boi Pai do Campo da Faceira, fazendo uma síntese do contexto da transmissão da tradição em espaços não formais de ensino, estes que estão direcionados a todo e qualquer local onde pode ocorrer uma prática educativa, partindo do estudo educacional e cultural sobre a manifestação folclórica do boi, na qual os conceitos se entrelaçam. A tradição do Boi Pai do Campo da Faceira é repassada através da continuidade e da inclusão de novos membros (netos, filhos, sobrinhos, familiares dos membros mais antigos), que atribuem ao papel de ensinar o significado e a valorização de sua cultura.

Assim, o estudo revelou a maneira singular de como o grupo Boi da Faceira vem repassando essa tradição para os mais novos, a partir da prática dos ritmos, da dança, das músicas e das coreografias. Esse repasse dos mais velhos para os mais novos é de extrema relevância para que se dê continuidade aos meios de tradições e o fortalecimento cultural para que tal tradição não desapareça.

Ademais, pudemos concluir que a cultura é um elemento crucial, que culmina na ocorrência de um diálogo educacional entre o processo de ensino e aprendizagem. A história cultural deste grupo tem um papel importantíssimo na construção da tradição. É notório que os espaços não formais são importantes para a construção da linha histórica de pesquisa sobre as tradições das comunidades.

Por fim, ensejamos que esta pesquisa sirva de base para outros trabalhos acadêmicos no âmbito cultural do contexto de repasse das tradições, em especial do bumba-meu-boi, e que também se apresente como um disseminador sobre as práticas culturais de comunidade como forma de valorização da tradição da região do Vale do Jaguaribe, evitando assim seu desaparecimento.



REFERÊNCIAS

- BARROSO, Raimundo Oswald Cavalcante. **Reis de Congo**. Fortaleza – Ceará, 1996.
- BARROSO, Raimundo Oswald Cavalcante. **Teatro como encantamento: Bois e Reisados de Caretas**. 1ª ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 jan.2021.
- BRASIL DE DENTRO. **Brinca Faceira, Boi Pai do Campo da Faceira de Limoeiro do Norte - CE**, Oficializado em agosto de 2006, com apoio Petrobrás - Produzido pela ONG Instituto Brasil de Dentro. 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, RJ: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, Daniel Pinto Gomes. **Boi juventude e o folclore do bumba meu boi no grande Pirambú**. 156f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ed. São Paulo: Cortez,2010.
- MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. **Uma educação tecida no corpo**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 23ª. Ed.Petrópolis: Vozes, 1994.
- SECULT. **Mestre Chico**. Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. Sem data (s/d) a. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/12122/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- SECULT. **Boi Pai do Campo Mirim**. Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. Sem data (s/d), b. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/16422/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- SILVA, Ítalo Soares. Boi Pai do campo da Faceira: Um olhar nos processos de transmissão musical e no estudo Etnomusicológico. **Anais do XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM**. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1360/657>. Acesso em: 04 jan. 2021.

**O USO DE JOGOS NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA
O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES
FUNDAMENTAIS**

Salima Rosandra de Oliveira
Silvia Xavier Saraiva Araújo

USO DE JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS

Salima Rosandra de Oliveira
Silvia Xavier Saraiva Araújo

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a aprendizagem no que se refere às quatro operações básicas da matemática, dependendo da metodologia aplicada pelo professor, pode se tornar fácil ou difícil assimilar seus conceitos e algoritmos. Com a inserção de novas metodologias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pensamos na utilização de jogos elaborados em uma sequência didática para que o aluno possa aprender as quatro operações a partir do uso de jogos, a fim de avaliar as contribuições dessa ferramenta como metodologia de ensino.

Nessa perspectiva, o ensino e aprendizado da matemática têm sido tema em várias discussões entre professores de matemática. A vivência dos professores com alunos que apresentam grande dificuldade em aprender e assimilar as quatro operações básicas da matemática mostrou a necessidade de aplicarmos uma intervenção metodológica nessa área.

Com o intuito de minimizar tais dificuldades, objetivamos analisar o uso de jogos em uma perspectiva de aprendizagem significativa para a construção do conhecimento das quatro operações fundamentais. Para tanto, sugerimos elaborar e aplicar uma sequência didática (SD) baseada no uso de jogos. Logo, utilizamos jogos que despertam nos alunos a vontade de aprender sem se sentirem pressionados, tais como: jogos de cartas, jogos de tabuleiro, bingo e jogos online.

O uso de jogos foi escolhido, porque observamos, a partir de levantamento bibliográfico, que alguns autores: Piaget (1978), Kishimoto (1992), (Jesus, 2011 *apud* Vital, 2003) e Muniz (2014) defendem a importância de utilizar jogos para facilitar a interpretação das operações aritméticas básicas.

De acordo com Muniz (2014, p. 13), “o jogo é concebido como um importante instrumento para favorecer a aprendizagem na criança e, em consequência, a sociedade deve favorecer o desenvolvimento do jogo para favorecer as aprendizagens”. Concordando com essa afirmativa sobre jogos, usamos a sequência didática com diversos jogos buscando uma compreensão significativa das quatro operações fundamentais na matemática.

Essa pesquisa se justifica, porque percebemos a necessidade de retratar a situação de ensino-aprendizagem dos alunos do município de Tabuleiro do Norte – CE. De modo geral, esses discentes apresentavam um baixo rendimento no ensino fundamental II em relação às quatro operações fundamentais na matemática.

Essa constatação foi realizada após a Secretaria de Educação do município aplicar um pré-teste nas escolas de ensino fundamental II, objetivando mapear os alunos com baixa habilidade no que se refere às quatro operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão), para que, a partir daí, pudesse ser pensada uma maneira de aplicar uma intervenção pedagógica.

Optamos pela metodologia de pesquisa-ação onde culminou em 34 encontros com carga horária de 40 horas/aulas que aconteceram semanalmente em 2 dias alternados, no contra turno. Realizou-se uma investigação qualitativa e quantitativa, por meio de um pré-teste que forneceu dados em relação aos conhecimentos prévios dos alunos em relação às quatro operações fundamentais. Finalizamos como a aplicação do pós-teste para analisarmos a eficácia da metodologia utilizada.

A intervenção, nesse caso, nos leva a perceber que enquanto educadores, há necessidade de introduzir novas metodologias e ferramentas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem de matemática. Nessa direção, destacamos o uso de jogos como uma ferramenta que conecta a matemática ao cotidiano do aluno, tornando, desse modo, significativo o aprendizado da matemática.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (0), que complementa a BNCC no estado do Ceará, faz referência ao domínio que o aluno deve ter em relação às operações básicas com os números naturais e mostra também os dados do PISA (2015), revelando que em todas as camadas sociais observam-se dificuldades no que se refere às operações aritméticas básicas.

O componente curricular de matemática e suas tecnologias é considerado de fundamental importância, visto que pode ser aplicado em todas as outras disciplinas do currículo escolar. Porém, atualmente, os alunos nas séries iniciais já desenvolvem uma antipatia por essa disciplina, devido à logística adotada pelo sistema educacional, que enfatiza nas séries iniciais a aprendizagem da leitura como foco principal, deixando muitas vezes o ensino da matemática de lado, o que contribui para futuras dificuldades na aprendizagem e o consequente desinteresse pela disciplina.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso de jogos em uma perspectiva de aprendizagem significativa para a construção do conhecimento nas quatro operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão). Além disso, buscamos também identificar o conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática (SD) com jogos voltados ao ensino das quatro operações, bem como verificar a contribuição do uso dos jogos no ensino e aprendizagem dessas operações.

Consoante ao processo metodológico aplicado nessa pesquisa, no que se refere às quatro operações fundamentais da matemática, constatou-se que o manuseio dos jogos elaborados e aplicados aparece como uma opção metodológica positiva no campo do ensino da matemática. Essa afirmação é confirmada pela vivência e interação dos alunos no final desse processo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A importância do jogo matemático

Pensando em um aprendizado escolar eficaz, que possibilite perpassar as paredes da sala de aula, reconhecemos que o ensino dos conteúdos matemáticos deve se pautar menos na memorização de fórmulas e respostas prontas. Nessa lógica, o jogo pedagógico matemático constitui uma ferramenta metodológica que oportuniza reflexões, questionamentos, discordâncias, aceitações e reformulações. Contribuindo, portanto, para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, os quais ajudarão os alunos na compreensão de questões escolares e cotidianas.

Para muitos professores de matemática que atuam no ensino fundamental, a angústia é a mesma. Atualmente, os alunos estão ingressando mais cedo na vida escolar e muitos não conseguem assimilar o conteúdo básico da matemática, que são as quatro operações fundamentais. Esses estudantes iniciam o 6º ano sem tais habilidades, instigando o professor a desenvolver novas metodologias que possam facilitar o ensino e aprendizagem da matemática. Pressupomos, então, que o uso de jogos é um recurso metodológico atrativo para os alunos e também pode ser um facilitador no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de pensar, analisar, refletir ou construir os conceitos matemáticos.

Explorar o lúdico no ensino da matemática pode proporcionar uma sensação de bem estar, divertimento e autoconfiança como coloca Smole (1996, p. 138).

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p. 138)

Os jogos oferecem situações de problemas onde cada aluno deve descobrir o caminho correto para chegar ao final, com isso, o aluno aprende a desenvolver diferentes estratégias a partir de cada desafio encarado nos jogos.

2.2 A definição de jogo

Nesse contexto, definir o conceito de jogo não é uma tarefa muito fácil, principalmente devido à polissemia de interpretações que encontramos ao pesquisar acerca da temática. Kishimoto (2009) apontou alguns questionamentos sobre o que vem a ser ou não o jogo e isso se fez necessário devido à existência de diversos tipos e modalidades. Essa autora aponta três características: a primeira ligada à cultura e ao contexto, considerando o tempo no qual está inserido e os sentidos atribuídos a ele pela sociedade; a segunda, pautada na presença de regras, as quais permitem identificar e distinguir os jogos; e a terceira, relacionada à existência de um suporte, responsável por dar sentido, como um tabuleiro, peças de dominó, cartas e outros. Ademais, a autora também admite a difícil tarefa em definir jogo, por meio da seguinte afirmação: “A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo” (Kishimoto, 1992, p. 105).

De acordo com Muniz (2014, p. 13), “o jogo é concebido como um importante instrumento para favorecer a aprendizagem na criança e, em consequência, a sociedade deve favorecer o desenvolvimento do jogo para favorecer as aprendizagens”. Logo, os teóricos confirmam que o jogo vem a ser uma ferramenta eficaz na aprendizagem significativa da matemática, pois a atividade lúdica proporciona aos alunos a possibilidade de aprender sem se sentirem pressionados a desenvolverem os cálculos matemáticos.

Por meio do jogo matemático, desmistifica-se o quão desafiador é aprender matemática. Assim, os materiais didáticos, ao serem aplicados, legitimam sua utilização, potencializando o ensino e aprendizagem. Portanto, é possível colaborar para a desconstrução de representações negativas a respeito dessa área de conhecimento, haja vista que o seu aprendizado pode ser agradável, significativo e prazeroso.

Se buscarmos entender o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático humano, encontramos estudos sobre o desenvolvimento da inteligência humana, bem como afirmações de que as áreas do saber se potencializam conforme recebem estímulos. No trabalho de Sabino & Roque (2006, p. 411), fundamentados na teoria de Gardner, são elencadas sete inteligências múltiplas que funcionam combinadas nas fases de desenvolvimento apropriados. Assim, os autores fazem referência às características atribuídas à inteligência lógico-matemática, dentre as sete inteligências que o ser humano possui. Se essa inteligência for estimulada num determinado aluno, na fase correta, esse terá uma habilidade matemática mais eficaz, se comparada a outra inteligência que não recebeu estímulo. Levando em consideração esse estudo, nega-se a ideia de que aprender matemática é um desafio.

Nessa lógica, ao introduzir o jogo numa sala de aula, o professor terá que planejar bem sua aula, traçar objetivos e estratégias que possam ser desempenhadas pelo aluno, a fim de que o jogo colabore com a aprendizagem significativa desse. De acordo com Souza (2007), o professor:

Deve saber o que vai ensinar, deve buscar técnicas de ensino e dominar o conteúdo a fim de obter um ensino eficiente, deve estar preparado para situações adversas que podem interferir em seu trabalho, organizando seu dia a dia, e sabendo de antemão quais recursos poderão ser utilizados na aplicação do conteúdo proposto. (SOUZA, 2007, p. 111).

Diante do exposto, fica esclarecido o quão é importante o educador fazer a avaliação após a intervenção do jogo, finalizar a aula utilizando essa ferramenta metodológica, para que possa aprimorá-la cada vez mais e repensar o que não teve êxito no decorrer da execução de tal metodologia.

Com o avanço da tecnologia, as situações cotidianas requerem muitas respostas rápidas. Essa velocidade exige do aluno a necessidade em desenvolver pensamentos acelerados, pois querem resoluções instantâneas, ao se depararem com situações lógico-matemáticas. A celeridade desses processos pode levá-los a desenvolverem cálculos mentais ineficazmente. Corroborando nesse sentido, Miskulin (2008, p. 219) ressalta que “a inserção da tecnologia na educação deve ser compreendida e orientada no sentido de proporcionar nos indivíduos o desenvolvimento de uma inteligência crítica, mais livre e criadora”.

Diante de tal realidade, o aluno precisa ser habilidoso, capaz de desenvolver um raciocínio lógico-matemático nas situações que requerem isso, utilizando os recursos disponíveis em seu cotidiano, como tão bem está exemplificado na BNCC e no DCRC.

Com o uso dos jogos, o aluno pode desenvolver inúmeras habilidades matemáticas, além de a ferramenta proporcionar o raciocínio reflexivo, pois é indispensável analisar bem, antes de realizar qualquer jogada, visto que cada jogada exige um novo raciocínio.

Essa ferramenta metodológica foge do tradicionalismo, despertando, assim, o interesse para o novo. A cada conteúdo, aborda-se um novo jogo e uma nova estratégia, sempre procurando adequar os jogos à realidade em que o aluno está inserido. Além disso, o professor tem a possibilidade de fazer a auto análise da ferramenta aplicada, podendo avaliar os pontos positivos e negativos dessa prática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 34) também vêm reiterar o uso dos jogos na aprendizagem significativa no componente curricular da matemática:

[...] um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, p. 34)

Assim como o professor busca inovação para uma aprendizagem significativa, o aluno tem que estar aberto para tais mudanças, desempenhando seu papel com eficácia.

Perpassando por tais conceitos, os jogos e as atividades lúdicas são vistos pelos teóricos como ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. O ato de brincar na escola é positivo entre os alunos. Com isso, a matemática apresenta jogos que levam a criança a aprender brincando, qualquer conteúdo. Validando também essa ideia (JESUS, 2011 *apud* VITAL, 2003, p. 18) enfatizam que a brincadeira é um “recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa”. Além dessa satisfação de brincar, o aluno pode romper barreiras, outrora criadas em relação à matemática, com uso dessa ferramenta no seu cotidiano.

Diante do público globalizado que temos hoje nas escolas, é importante tornar as aulas interativas e significativas para nossos alunos. Dessa forma, entende-se que os jogos nos auxiliam de forma contundente na absorção dos conteúdos, proporcionando, desse modo, uma aprendizagem significativa.

3. METODOLOGIA

3.1 Características da pesquisa

A pesquisa foi classificada como uma pesquisa-ação, pois como coloca Gil (*apud* SILVA, 2005, p. 22), “... Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa aqui apresentada é uma pesquisa aplicada, ou seja, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos, como é o caso da falta de conhecimento relacionado às quatro operações básicas da matemática.

3.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa realizou-se em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Tabuleiro do Norte- Ce. O público-alvo foi composto pelos alunos do 6º ano. Dentre 105 alunos foram selecionados 50 que apresentaram conhecimentos insuficientes no que se refere às quatro operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão) ao serem submetidos a uma prova diagnóstica (pré-teste) realizada pela Secretaria de Educação do Município com todos os alunos que ingressaram no 6º ano. O pré-teste foi uma prova diagnóstica com questões, abordando as quatro operações e situações - problemas, para ser aplicado o algoritmo na resolução de cada questão. Essa avaliação foi aplicada e corrigida pelo professor da escola, e, posteriormente, os dados coletados foram repassados para a Secretaria de Educação.

Fundamentados na coleta de dados do pré-teste aplicado na escola, fornecidos pela Secretaria de Educação, formaram-se duas turmas, A e B, com 25 alunos em cada. Assim, pensou-se em aplicar uma intervenção para que tais alunos pudessem rever essas operações fundamentais da matemática e tentar amenizar as suas deficiências.

A partir daí, juntamente com o núcleo de matemática da pós-graduação do IFCE - *campus* de Tabuleiro do Norte, desenvolveu-se o programa de extensão intitulado “BRINCANDO COM A MATEMÁTICA”, que teve como objetivo trabalhar a consolidação de conhecimentos básicos da matemática com a inserção de jogos e atividades lúdicas. O projeto teve duração de seis meses, de janeiro a junho de 2019. Os encontros foram desenvolvidos em uma carga horária totalizada em 40 horas/aulas, que aconteceram semanalmente, em 2 dias alternados, no contraturno dos alunos.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Durante a implementação do projeto, participaram alunos do 6º ano com faixa etária de 11 a 13 anos. Dentre 105 alunos, foram selecionados 50 que apresentaram conhecimentos insuficientes no que se refere às quatro operações fundamentais da matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Inicialmente, a primeira aula foi destinada a apresentar oralmente aos participantes o projeto “Brincando com a Matemática”, no qual seria aplicada a sequência didática composta por jogos para o ensino das quatro operações. A recepção dos alunos ao projeto foi imediata, constatada pela empolgação e curiosidade dos mesmos.

3.4 Instrumentos utilizados para pesquisa

Para coletar informações que pudessem dar suporte a nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos de coleta de dados, a citar: a observação de dados do pré-teste aplicado na escola e fornecidos pela Secretaria de Educação, empregamos também a técnica do estudo de caso, bem como recorremos pesquisa bibliográfica e documental, para o embasamento teórico e exploração do tema.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, uma prova diagnóstica (pré-teste) realizada pela Secretaria de Educação do Município com todos os alunos que ingressaram no 6º ano. Essa prova apresentou questões abordando as quatro operações e situações - problemas, para ser aplicado o algoritmo na resolução de cada questão.

Partindo dos dados coletados pelo pré-teste, optamos em utilizar a ferramenta metodológica da sequência didática, compreendida como um “dispositivo de organização dos conteúdos a serem ‘didatizados’ sobre uma prática de referência” (NASCIMENTO, 2009a, p. 69). Para tanto, se fez necessário integrar essas atividades durante a realização dos jogos para que a SD apresentasse o caráter de “projeto de ensino”.

Para finalização do projeto aplicamos um pós-teste escrito no mesmo formato e nível do pré-teste aplicado com os alunos. Essa atividade escrita serviu para analisarmos a eficácia da sequência didática com uso de jogos.

3.6 A sequência didática

A escolha de cada jogo se pautou em alguns critérios: condições físicas dos espaços em que foram aplicados, seguido da atratividade para o aluno, com o objetivo de proporcionar a construção do conhecimento e o despertar pelo gosto da matemática.

Utilizamos jogos variados, entre os quais alguns foram adaptados pelas autoras, a partir de pesquisas na internet e outros foram construídos por essas pesquisadoras. Alguns jogos utilizados foram: Boliche da soma, Jogo de soma com o baralho, Trilha da adição, Jogo do torto, Jogo da batata quente da tabuada do 3, Jogo da Velha da Multiplicação, Jogo do Fantasmilha, Jogo Eu tenho / Quem tem, Jogo da adivinha, mosaico da multiplicação, entre outros. Ao todo foram 34 encontros, a cada encontro os jogos iam sendo aplicados conforme a operação abordada, adição, subtração, multiplicação ou divisão.

Cada aplicabilidade com o jogo dava-se da seguinte forma: explanação inicial sobre o jogo em si e suas respectivas regras. Após o uso dos jogos, cada aluno desenvolvia o algoritmo da operação estudada nos exercícios escritos de verificação de aprendizagem. Esses exercícios eram desenvolvidos, obedecendo a algumas regras: tempo cronometrado para seu desenvolvimento e correção. A adoção dessas estratégias nos possibilitou adquirir informações para realizar as avaliações, percebendo as dificuldades de forma individualizada de cada participante, bem como as suas aprendizagens.

Diante do exposto, é possível afirmar que a avaliação contínua constitui parte fundante da pesquisa, pois de acordo com Grandó (2000, p. 26) promove a “reflexão pessoal de cada aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem”. Nesse sentido, consideramos que essa avaliação diária norteia a positividade ou negatização da aplicação de cada jogo.

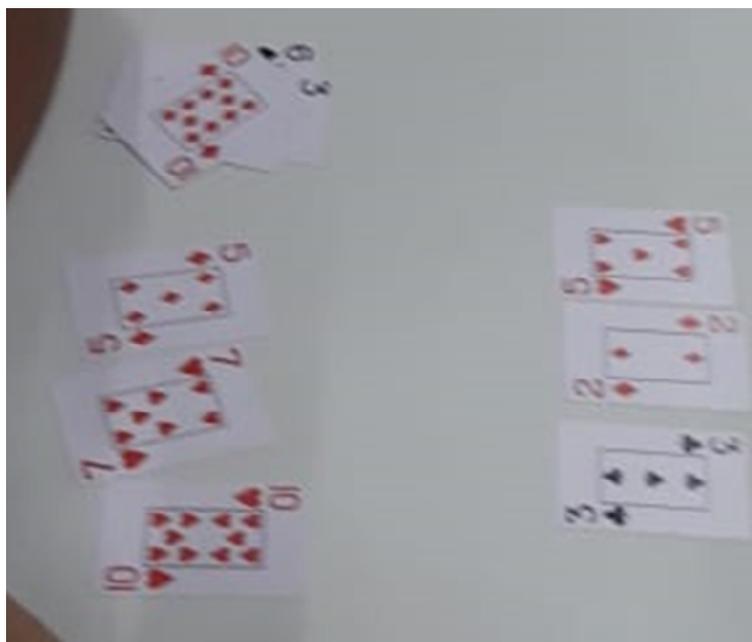
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomando o objetivo geral da pesquisa - analisar o uso de jogos numa perspectiva de aprendizagem significativa para a construção do conhecimento nas quatro operações fundamentais - partiremos para análise e discussão dos resultados obtidos.

Com o intuito de analisar e apontar as contribuições de aprendizagem e as dificuldades no desenvolvimento dos jogos no que se refere a cada operação trabalhada, apresentaremos as atividades que foram desenvolvidas durante a sequência didática, exemplificando com alguns jogos que foram realizados nesse percurso.

O Nifty 50 consiste em um jogo de adição que objetiva trabalhar essa operação de forma lúdica, propiciando a aprendizagem descontraída entre os participantes. As regras desse jogo obedecem aos seguintes comandos: os participantes escolhem 4 cartas do baralho, formando 2 números com dezena e unidade. Em seguida, fazem a operação com os números escolhidos por eles de forma que o resultado seja o mais próximo possível do 50. A execução desse jogo possibilitou que os estudantes desenvolvessem cálculos mentais com rapidez. Para a conferência dos cálculos na adição, foi utilizada a subtração como prova real. Usou-se o mesmo jogo para as duas operações.

Figura 01 – Jogo Nifty50



Fonte: acervo das autoras, 2020.

Aplicou-se ainda o jogo do Torto, com um tabuleiro, conforme modelo abaixo. Esse jogo deve ser realizado em dupla. Inicialmente, os participantes lançavam os 2 dados para somar mentalmente e avançar as casas no tabuleiro numérico. O vencedor foi aquele que chegou primeiro ao final do percurso.

Figura 02 – Jogo do Torto



Fonte: acervo das autoras, 2018.

O mosaico da multiplicação, conforme mostra a figura abaixo, é um jogo que pode ser realizado em duplas ou em trios. O professor vai sorteando 2 fatores aleatoriamente e os participantes marcam no mosaico o resultado, utilizando o cordão para relacionar o primeiro fator com a linha e o segundo com a coluna. Assim, cada dupla vai resolvendo sua multiplicação. O campeão é aquele que acerta mais multiplicações.

Figura 03 – Jogo Mosaico da Multiplicação



Fonte: acervo das autoras, 2018.

Na multiplicação, usamos o “Dominó da multiplicação” (internet), com as mesmas regras do dominó usual, podendo ter até 4 jogadores. Recorremos também ao jogo “Eu Tenho, Quem Tem” (Internet) que se usam peças do dominó, conforme modelo adaptado pelo professor, de acordo com a tabuada a ser abordada.

Ainda exploramos os seguintes jogos: Batata Quente (Internet) e Puxa-Puxa da Multiplicação (criação das autoras). Esse último se organiza da seguinte maneira: são apresentados 2 montes de cartas aos participantes; o aluno puxa os 2 algarismos e vai dando a resposta correta da multiplicação, cronometrando o tempo para ver quem responde mais pares de números. Vence quem acertar tudo em menos tempo.

Inicialmente, na multiplicação trabalhamos com a tabuada de 2 e 3 e os alunos não apresentaram muita dificuldade, uma vez que esse algoritmo foi desenvolvido com facilidade. A disputa entre eles, para terminar a atividade escrita cronometrada, era bem divertida, pois cada um queria se destacar entre os primeiros colocados. À medida em que alteramos as tabuadas para 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10, os alunos sentiam um pouco a complexidade entre elas, mas desenvolviam os jogos com aprendizagem bem notória.

Observamos que, no decorrer do jogo, alguns sujeitos utilizavam os dedos para contagem, escondidos embaixo da mesa. Percebemos que os sujeitos que adotaram essa estratégia ficaram envergonhados nessa situação. Acreditamos que esses sujeitos não são estimulados a utilizarem os dedos para calcular em atividades escolares diárias, provavelmente sendo proibidos de usufruir de tal recurso.

No “Jogo da Memória”, colocamos os números organizados em 4 linhas e 4 colunas e solicitamos que os participantes desvirassem e procurassem os pares corretos; venceu quem acertou todos os pares. Nesse jogo, trabalhamos as tabuadas de 7 e 8. Ao chegar à tabuada do 9, aproveitamos a ocasião para incentivar o uso dos dedos das mãos, trabalhando com a ideia de dezenas e unidades. Essa estratégia foi adotada para que os sujeitos encontrassem a resposta rapidamente, sem ter que fazer a soma das nove parcelas em cada número. A aplicação dessa técnica foi bastante acolhida pelos alunos que ficaram bem à vontade na execução dessa atividade.

Ao final do estudo de todas as tabuadas, realizamos um bingo (criação das autoras), para trabalhar as tabuadas de 2 até 9 em sua totalidade. Nesse jogo, observamos que quando saía a multiplicação de fatores mais altos como 7 e 8, os participantes pensavam mais um pouco para procurar a resposta nas cartelas. A conferência das cartelas era feita pelos juízes, que eram colocados no início da rodada em cada grupo. Foram formados grupos de 4 alunos e em cada grupo havia um juiz.

A divisão reconhecida como operação inversa da multiplicação foi introduzida com jogo online; cada aluno ficou em um computador e foi passando a fase que era colocada no jogo do aliem (internet). Seguimos o estudo dessa operação, utilizando jogos com cartas de baralho, trilha e dominó. Ao trabalhar o algoritmo, inicialmente houve resistência ao desenvolver, pois muitos estavam tendo o primeiro contato com a operação. Logo, com a repetição do processo nos jogos que exigiam o cálculo escrito como o “jogo da trilha” (Internet), os estudantes foram aperfeiçoando o algoritmo de forma descontraída. Nesse algoritmo da divisão, o aluno desenvolve as operações de multiplicação, subtração e divisão. Trabalhando com o mosaico da multiplicação eram lançados os fatores da operação. A dupla dava o produto e fazia a prova real, utilizando o algoritmo da divisão.

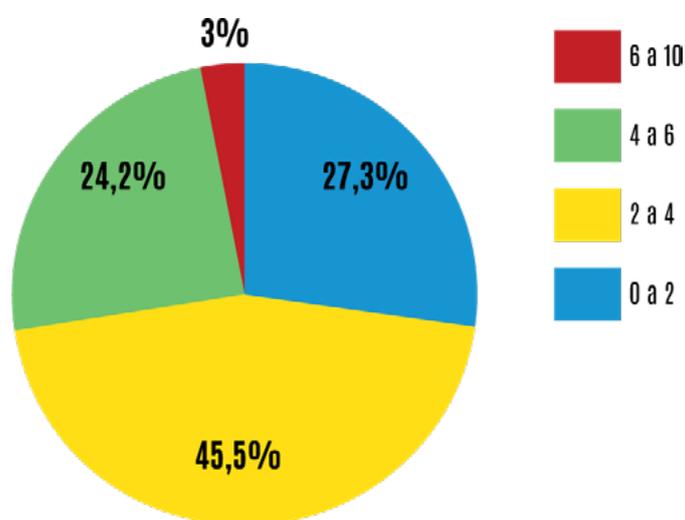
Consoante ao processo metodológico aplicado nessa pesquisa, constatamos que o manuseio dos jogos elaborados e aplicados, no que se refere às quatro operações fundamentais da matemática, quando é utilizado visando fornecer a aprendizagem significativa no aluno, conforme aplicamos, mostrou-se

positivo no campo do ensino da matemática, confirmado na vivência e na resposta dada pelos alunos no final desse processo.

Tal situação é retratada nos gráficos abaixo, em que se visualiza a crescente transformação do saber dos sujeitos da pesquisa, que participaram dessa prática educativa.

O Gráfico 01 demonstra a distribuição das notas alcançadas (0 a 10) pelos alunos que foram submetidos ao pré-teste, antes da aplicabilidade dessa pesquisa. As notas estão organizadas da seguinte forma: entre 0 e 2 representaram 27,3% dos alunos; entre 2 e 4, representam 45,5% dos alunos; ao passo que as notas entre 4 e 6 representavam 24,2% dos alunos, e as notas acima de 6 corresponderam apenas a 3% dos alunos.

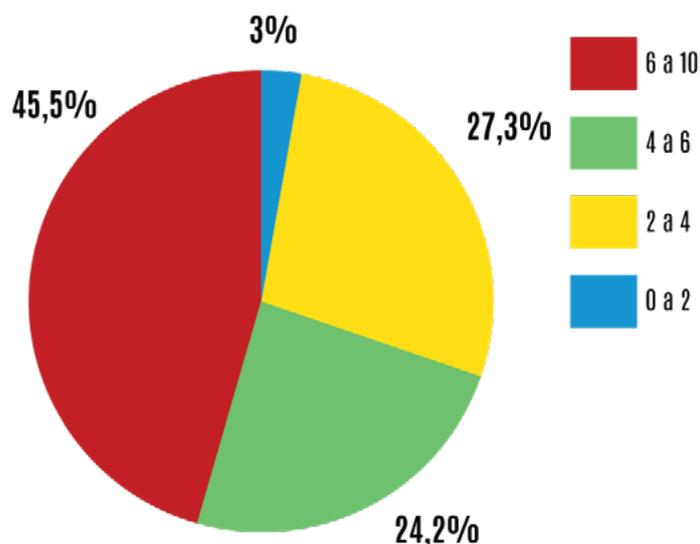
Gráfico 1 – Distribuição das notas – Pré-teste



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte - CE, 2020.

A implementação do uso de jogos resultou em uma melhoria significativa das notas dos participantes do projeto. O gráfico 02 apresenta o avanço percebido após a execução dessa sequência didática, uma vez que as notas entre 0 e 2 foram reduzidas para 3,0% dos alunos, situação que também pode ser observada nas notas entre 2 e 4, que caíram para 27,3%, ao passo que as notas entre 4 e 6 permaneceram em 24,2%, e as notas acima de 6 aumentaram para 45,5% dos alunos.

Gráfico 2 – Distribuição das notas - Pós-teste



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte - CE, 2020.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos resultados retratam a positividade e a pertinência do uso do jogo pedagógico no ensino da matemática, envolvendo as operações básicas, conforme foram aplicados. Apesar da sua potencialidade, o seu uso não deve ser visto como determinante para a garantia da aprendizagem de matemática por si só.

O jogo é considerado uma opção metodológica satisfatória utilizada no chão da sala de aula, além de ser um facilitador na aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia e socialização entre os alunos, além de despertar um olhar diferente em relação à matemática.

Por meio das atividades realizadas durante a execução da sequência didática, foi possível observar que o uso de jogos foi um fator motivador para participação dos sujeitos nas aulas de matemática, os objetivos foram alcançados e, como ferramenta metodológica, contribuiu positivamente no processo de ensino e aprendizagem das quatro operações da matemática básicas, além de oportunizar ao aluno uma aprendizagem ativa, em que o aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem.

Os jogos ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e na criação de estratégias de resolução de problemas que encontram no cotidiano, podendo aplicar esses conhecimentos e habilidades adquiridos em outras áreas educacionais.

Contudo, admitimos que é fundamental um planejamento prévio para a aplicabilidade dos jogos, pois devem estar de acordo com a realidade local em que o aluno está inserido. Considerando que existem poucos materiais disponíveis na rede pública de ensino, que foi o público alvo dessa pesquisa, entende-se a falta de aplicabilidade dessa ferramenta metodológica, o que dificulta por parte dos profissionais a utilização dos jogos no processo de ensino e aprendizagem da matemática de forma significativa.

Percebemos, após os encontros, que os participantes em sua maioria aprenderam o algoritmo das operações básicas. Porém, faz-se necessária a realização de um trabalho mais sistemático e contínuo, com estudo dessas operações. Também é pertinente ter mais estudos e pesquisas nessa temática, além da preparação com estudos complementares, dando suporte aos profissionais da educação matemática que atuam nesse segmento, visando fortalecer sua aplicabilidade em sala de aula. Diante de toda aplicabilidade descrita nesse artigo, depreendemos que é possível ensinar e aprender uma matemática desafiadora e divertida, com ações bem planejadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 142p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 16/08/2019.
- JESUS, Michele Maria de. **O Lúdico no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil**. SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011. Disponível em: <www.mackenzie.br> Cursos> 2011 > 2o_2011 > MICHELE_MARIA> Acesso em: 14/08/2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko M.(Org.). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992. 1. de TM Kishimoto 1994. P. 105. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>. Acesso em: 14/08/2019.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia: educação e linguagem matemática**. PED EaD, 1ª edição, FUB/UnB, 2001.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- NASCIMENTO, E. L. (Org.) (2011). A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445.
- NASCIMENTO, E. L. (2009a). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/9XKcrsXgP8T7FRxdxP6pHnH/?lang=pt> Acesso em:14/08/2018
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1978.
- SABINO, Marilei Amadeu & ROQUE, Araguaia S. de Souza. **A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. P.411 Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo3/ateoriadasinteligencias.pdf>. Acesso em: 14/08/2019.
- SOUZA, Salete Eduardo de. **O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO ESCOLAR**. I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi.

2007;11(Supl.2). Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>
Acesso em: 14/08/2019.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A Matemática na Educação Infantil**. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996. P. 138.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de letras, 2008. p. 217-248.

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO
LEITORA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA
“NOVAS PALAVRAS”**

Shara Raiany de Oliveira
Cristiane da Cruz Santos

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E FORMAÇÃO LEITORA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “NOVAS PALAVRAS”

Shara Raiany de Oliveira
Cristiane da Cruz Santos

1. INTRODUÇÃO

A relação contexto-leitor-texto forma a tríade que pode embasar a leitura ao tratá-la sob o viés da compreensão leitora. Logo, para que a leitura seja significativa, ela precisa estar vinculada aos objetivos de leitura, pois ela se antecede e se alonga nas interações sociais por intermédio do contexto e suas variáveis. Portanto, torna-se um processo não apenas cognitivo e psicológico, mas também essencialmente social.

Diante disso, este estudo busca responder como o uso de estratégias de leitura pode corroborar para o desenvolvimento leitor do aluno do ensino médio, entendendo-se que o ensino de estratégias não se reduz a um ensino mecanizado, tampouco trata-se de uma metodologia capaz de sanar todas as necessidades de compreensão dos textos. Contudo, refere-se a um procedimento capaz de levar o aluno-leitor a desenvolver uma leitura proficiente. Para tanto, exploramos duas plataformas de divulgação de material científico (scielo e google acadêmico) e verificamos a existência de diversos estudos na área de leitura. Poucos deles, entretanto, são dedicados ao tema estratégias de leitura no ensino médio.

Com base nesses achados e com o intuito de contribuir com a ampliação dos estudos dessa perspectiva, a pesquisa aborda o assunto estratégias de leitura no ensino médio de maneira reflexiva e explicativa acerca da utilização desses procedimentos nas aulas de leitura e produção de textos. Ademais, trata-se de um assunto pouco explorado nas pesquisas recentes sobre leitura, sendo oportuno demonstrar a importância do ensino das estratégias de leitura no ensino médio, uma vez que a maior parcela dos estudos observados nas plataformas supracitadas refere-se ao ensino de estratégias de leitura no ensino fundamental.

À luz dessas colocações, lançamos as seguintes questões para estudo e análise no decorrer desta pesquisa voltada para o ensino médio: quais são as estratégias de leitura presentes no livro didático de língua portuguesa? Quais as orientações do manual didático do professor de língua portuguesa para o trabalho com as estratégias de leitura? De que maneira as estratégias de leitura presentes no livro didático podem corroborar para a leitura crítica do estudante do ensino médio?

Desse modo, os questionamentos levantados configuram o viés da nossa pesquisa, que visa analisar as estratégias de leitura presentes no eixo de leitura e produção de textos do livro didático de

língua portuguesa da coleção *Novas Palavras*, presente no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018, mais especificamente no manual do professor.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Leitura: uma prática de cunho social

Ler é uma atividade de interação social que nos permite fazer inferências, suposições, criar e atuar perante a leitura realizada. Nesse sentido, Solé (1998, p. 22) revela que a leitura “[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto [...]” e esse processo ocorre a partir do momento em que o leitor se apropria do ato de ler e tem objetivos conscientes para realizar a leitura. Embora sob o viés da análise do texto, Kleiman (2013), assim como Solé (1998), pensam o texto, a leitura e a compreensão sob o aspecto interacionista. Para Kleiman (2013), “o sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores)”. Ambas as autoras consideram os fatores linguísticos e extralinguísticos como procedimentos possíveis à formulação de sentido ao texto.

A leitura é um procedimento essencialmente social, tendo em vista que também se constrói a partir dos saberes adquiridos nas diversas instituições sociais, como família, igreja, grupos de escola, dentre outros. É sob esse aspecto que se deve considerar o indivíduo (nesse caso, o estudante), um detentor de conhecimentos prévios (conhecimento de mundo) e que participa de uma sociedade letrada, na qual se integram informações e conhecimentos vários. Tais saberes são processados e incluídos ao seu repertório individual e manifestados de forma coletiva. Sobre isso, Kleiman (2013, p. 13) considera que “[...] 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.”

2.3 Letramento(s) e letramento crítico sob algumas perspectivas

Conceitualmente, o(s) letramento(s), de acordo com algumas linhas de pensamento, por si só, estaria(m) vinculado(s) a eventos sobre fenômenos sociais em que se encontram indivíduos que relacionam suas construções linguísticas às convenções da escrita e leitura da sociedade. Ao encontro dessa concepção, Kleiman e Marques (2019, p. 21) consideram importante o trabalho com projetos de letramento, uma vez que a “aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem significativas para os alunos e, nesse processo, se tornarem críticas pelo potencial fortalecedor que adquirem, favorecendo a agência cívica e a participação social”. Além disso, os estudiosos também fazem uma reflexão acerca dos projetos de letramento enquanto fenômeno cultural, que se interliga às resoluções de problemas por intermédio dos conhecimentos e experiências de vida que, por sua vez, desenvolvem no indivíduo uma consciência cidadã, contribuindo para a transformação ativa da sociedade da qual faz parte.

Esse pensamento se dá por meio da apropriação crítica que o indivíduo desenvolve, a partir da observação e atuação perante o meio em que vive. “Sendo assim, o letramento crítico incentiva o questionamento de pontos presentes no texto, pelo qual visa justiça e igualdade nas relações sociais”. Logo,

o ser crítico é aquele que se questiona e questiona as intervenções sociais; age perante as manifestações de injustiça; se coloca politicamente e discute sobre assuntos diversos (ARAÚJO, SILVA, 2020). Portanto, esse é o ser crítico que a escola deve priorizar no processo de ensino e aprendizagem.

2.3. Estratégias de leitura e suas contribuições para o processo de compreensão leitora

A partir do momento em que o indivíduo entra em processo de alfabetização ou passa a conviver com atividades de letramentos, debruça-se nas diversas formas de lidar com o texto. Ele seleciona métodos para concretizar a leitura, ainda que de modo inconsciente (estratégias cognitivas); empreende ações para compreender o propósito comunicativo do texto; faz inferências e previsões sobre o que está lendo, na tentativa de estabelecer relações de sentido à leitura. “Isto é, para o leitor poder compreender o texto em si, deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 71). O que a autora considera para uma leitura além da compreensão do texto, está diretamente ligado à percepção de leitura enquanto ato democrático, em que se preza o leitor em sua completude linguística, leitora e social, atentando-se para o atravessamento da leitura da “palavra-mundo”.

Em relação a esse conceito, Freire (2011) ressalta que a manifestação da palavra-mundo se dá pelo vínculo que o sujeito estabelece com o mundo que o cerca e com os contextos em que ele está inserido, bem como por meio das intervenções da instituição escolar. Nela, ocorreria o primeiro contato do indivíduo com o processo da leitura e da escrita, mas de modo diferente do processo de letramento em outros contextos sociais. Para Freire (2011), o indivíduo realiza a leitura da palavra, ou seja, a leitura decodificada, a leitura escolarizada, no momento em que se depara com o processo de alfabetização. Por outro lado, a leitura de mundo já faz parte das experiências e dos contextos em que o sujeito reflete sobre a sua existência, avaliando essa condição. Sendo assim, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19-20).

2.4. Algumas contribuições sobre o livro didático

O livro didático não deve ser considerado apenas um objeto de apoio ao professor, mas também uma referência primária de leitura para muitos estudantes. Por isso, a escolha do livro didático pelo professor deve perpassar alguns critérios de análise, que segundo Rangel (2006) são relevantes para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Abaixo, destacam-se os seguintes elementos¹:

- a) O contexto social do estudante;
- b) Atividades que possibilitem o estabelecimento de conexões entre os estudantes e seu local de fala, de forma a desenvolver suas competências e habilidades;

1 Esses elementos foram adaptados ao contexto desta pesquisa.

- c) Abordagem de leitura enquanto sistema interacionista da língua;
- d) A observação das demandas do professor, em relação aos conteúdos.

Sob o aspecto da escolha do livro didático, os estudos de Rangel apontam para a importância de um trabalho pensado nas necessidades do aluno, bem como do professor, a fim de embasar e direcionar uma escolha de fato efetiva:

[...] levantar as principais funções cumpridas por um LD, do ponto de vista das demandas do professor, contribuirá para a seleção de livros mais adequados a suas necessidades. Nesse sentido, as obras que subsidiem melhor o trabalho, assim como as que oferecem maiores oportunidades para o crescimento profissional e pessoal dos docentes são mais recomendáveis (RANGEL, 2006, p. 36-37).

Por outro lado, a escolha também pensada na condição do estudante, entende que “[...] um parâmetro eficaz para a escolha de um LDP consiste numa avaliação do desempenho de suas funções junto ao aluno. Quanto mais eficazmente ele as cumprir, mais adequado e útil ele será” (RANGEL, 2006, p. 33).

2.5 Metodologia

Este trabalho foi fundamentado no método dialético, sendo de natureza aplicada, isto é, pretendeu gerar conhecimentos que pudessem ser aplicados, buscando-se a solução para problemas específicos (MENEZES E SILVA, 2005). Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Neste sentido, a presente pesquisa foi realizada a partir da delimitação da área a ser trabalhada, optando-se pela Linguística Textual (LT) por ser uma área multidisciplinar, em que se busca compreender não apenas os aspectos frásticos, mas também os aspectos sociocognitivos do texto, uma vez que se entende o texto como fenômeno social.

De acordo com as contribuições de Rocha e Silva (2017), a LT concebe o texto como elemento de interação entre o produtor e o leitor/ouvinte, tendo em vista os fatores sociais que interferem diretamente na produção e recepção do texto. Para esses estudiosos, a LT compreende que “estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas” Portanto, “o texto é, pois, a materialização máxima da língua” (ROCHA e SILVA, p. 27).

A princípio, realizou-se a escolha do livro didático da coleção *Novas Palavras* do PNLD 2018 como corpus da pesquisa, pelo fato de estar próximo à realidade da pesquisadora já que é utilizado no Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* de Tabuleiro do Norte/CE. Foram selecionados os aportes teóricos e realizadas as leituras relacionadas, a fim de embasar a primeira parte da pesquisa, a qual diz respeito à revisão de literatura em que se “insere o problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórica para explicá-lo” (SILVA E MENEZES, 2005, p. 37).

Posteriormente, sucedeu-se a seleção de algumas atividades de leitura e de trechos que compõem a parte Conversa com o professor, no intuito de ensejar a análise desta pesquisa. Para tanto, as atividades foram selecionadas seguindo dois padrões: o primeiro se refere à seleção de atividades que contemplam estratégias de leitura, de acordo com o que é apresentado ao professor no apêndice do livro didático. O

segundo padrão segue a escolha de atividades que desconsideravam, parcialmente, - de acordo com os preceitos dos autores referenciados - um ensino de leitura voltado à construção de um processo psicológico, cognitivo e social.

2.6 Análise do manual do professor: reflexões e abordagens

O corpus desta análise é constituído por algumas atividades de leitura, bem como trechos do anexo “Conversa com o professor”, do Livro Didático de Português (LDP) da Coleção *Novas Palavras*, mais especificamente o Manual do professor. Este estudo aborda o “caderno de leitura e produção de textos”, no qual fizemos uma análise teórica, buscando verificar a presença de estratégias de leitura. Quando identificadas, foi analisada a abordagem utilizada no material, bem como o que se prevê ao trabalhar com a leitura dentro da produção dos gêneros textuais.

Para tanto, foi lançado um roteiro de análise que investigou quais estratégias de leitura são abordadas nas atividades propostas do LDP e como são exploradas. Ainda se tratou de observar de que maneira o trabalho do professor é orientado para as atividades de leitura dos textos, a partir dos comentários do “Conversa com o professor”, e de que forma a presença de estratégias de leitura interfere no processo de ensino e aprendizagem da compreensão leitora.

No que diz respeito à estruturação, o caderno de leitura e produção de textos é composto por seis capítulos, a saber: Gêneros textuais; Linguagens: entre textos, entre linhas; A enumeração e os gêneros textuais; Notícia; Crônica e poemas em jornais; Linguagem e ponto de vista. Além disso, todo começo de capítulo traz algum gênero para ser discutido e produzido no decorrer das aulas.

Comumente utilizado no ensino de língua portuguesa, a fim de se trabalhar questões de uso da linguagem no cotidiano, os gêneros textuais compõem todos os capítulos do caderno. Esse tipo de trabalho vai ao encontro do que Marcuschi (2005, p. 19) diz no sentido de explicitar que os gêneros “são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

A apresentação e a proposta de um ensino voltado às formas da representação da linguagem, usando-se os gêneros textuais, é uma oportunidade de permitir que o estudante conheça e saiba lidar com a língua enquanto objeto heterogêneo e de alcance social, tendo em vista que ultrapassa o valor simbólico da escrita e da leitura.

Sendo assim, o primeiro objetivo do anexo “Conversa com o professor”, no que se refere ao início das atividades baseadas em estudos dos diversos gêneros trazidos, é lançado: “1. Levar o aluno a entender o conceito de gêneros textuais, retomando o que já sabem sobre o assunto, mesmo que intuitivamente” (AMARAL, p. 436).

Tal objetivo trata a leitura, de acordo com o que a concepção interacionista postula, permitindo que, nesse momento, o aluno se coloque como um leitor participante e, portanto, sujeito ativo do processo de aprendizagem. Isso vai ao encontro de uma das estratégias deliberadas por Solé (1998) e replicada nesta análise. Segundo a autora, o antes da leitura é tão importante quanto as demais fases e, por isso, uma das estratégias possíveis é instigar o aluno a buscar, no seu repertório de experiências, aspectos relevantes para

a formulação de possíveis questionamentos: o que sei sobre esse texto? Sei alguma informação sobre esse gênero? Ademais, percebe-se que esse objetivo contempla a importância dos conhecimentos prévios para o entendimento do gênero em questão.

Para a autora, é necessário que o professor auxilie o aluno a recorrer ao conhecimento prévio. Para isso, ele pode “dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia” (SOLÉ, 1998, p. 105).

Posto isso, ainda no capítulo 1, o LDP apresenta uma atividade voltada a trabalhar a selfie. A princípio, são apresentadas duas selfies: uma natural e outra modificada. Em seguida, na seção “Em tom de conversa” são direcionadas perguntas que denotam possíveis respostas pessoais. As perguntas estão dispostas do seguinte modo:

Figura 1 – *Selfie* no livro didático



1. O que mais você mais gostou nas *selfies*? Por quê?
2. Na sua opinião, a *selfie* “trabalhada” apresenta um efeito melhor que a “espontânea”? Ou não? Por quê? Observe as duas e compare-as. Preste atenção nos detalhes!
3. Você costuma tirar *selfies*? Em geral, gosta do resultado? Você as coleciona? Como?

Fonte: imagem retirada da atividade da página 301 (AMARAL, 2018).

De acordo com a figura 1, a atividade proposta constrói a leitura do texto não-verbal em torno de resolução de perguntas, após a discussão do gênero selfie. Tal procedimento privilegia uma das estratégias de leitura apresentada por Solé (1998), a qual é descrita no tópico anterior deste estudo. Consoante a esse ideal, Freire (2011, p. 63) também elucida que “qualquer que seja o texto, terminada a sua leitura, é indispensável a discussão em torno dele”. Todavia, é importante salientar que não é qualquer discussão ou pergunta que despertará a criticidade discursiva, reflexiva e perceptiva do aluno.

Nesse caso, percebem-se perguntas de ordem direta em que se busca a opinião do aluno, tendo em vista a orientação de que são de cunho pessoal. Perguntas que possibilitam respostas pessoais são extremamente importantes, pois permitem que o aluno venha “[...] a ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha, contribuem para que se aprenda a construir conhecimento a partir do texto” (SOLÉ, 1998, p. 161).

Compreende-se que o LDP elucida mais uma estratégia importante ao contemplar atividades que suscitam o pensar do aluno por meio de respostas pessoais. Por outro lado, as perguntas apresentadas podem não surtir um efeito de reflexão em face do gênero, o qual poderia promover discussões relevantes. Essas perguntas acabam por restringir possíveis respostas que poderiam vislumbrar questões sociais, como as relações de poder, a utilização de selfies como representação de um ideal de comportamento e estilo de vida, que não condiz com a realidade da maioria da população brasileira, dentre outras possibilidades.

No tocante ao capítulo 2, selecionou-se para análise a atividade da seção Primeira Leitura, que traz em seu bojo o trabalho com o gênero *e-mail*. A proposta do LDP é a de que o professor trabalhe esse gênero, considerando o contexto comunicativo. De acordo com o apêndice “Conversa com o professor”, um dos objetivos apresentados ao professor para o desenvolvimento dessa atividade refere-se a: “Enfatizar que, para ler e escrever um texto, é necessário compreender a importância do contexto (ou situação de comunicação) envolvido em sua produção” (AMARAL, p. 438). Segundo Fernandes (2010, p. 42 e 43), o uso em sala de aula de gêneros diversificados, e que façam parte da rotina dos estudantes, pode corroborar para o processo de compreensão leitora, tendo em vista que fazem mais sentido para o estudante, “possibilitando a apropriação de práticas de letramento plurais”.

A primeira pergunta da atividade destina-se à verificação do que se trata o gênero *e-mail*, isto é, sobre o que se fala. Essa premissa nos leva ao entendimento de Solé (1998), ao discorrer sobre o antes da leitura, em que se busca oferecer ao aluno algumas informações a respeito do texto que se pretende analisar, para que haja uma compreensão melhor do próprio conteúdo ou assunto. Logo, ao perguntar sobre o assunto do texto, a questão pode promover uma discussão importante para que se chegue a um sentido provável àquele pensado pelo autor. Além disso, possibilita uma discussão instigante entre os próprios alunos, pois trata-se de um gênero do cotidiano e está mais próximo à realidade dos jovens. Considerando tal concepção, Fernandes (2010, p. 45) também elucida que “o sentido, pois, não está presente no texto ou no leitor, e sim, na interação autor-leitor-texto”.

Nesse sentido, verifica-se mais uma estratégia: formular e responder a perguntas. Apesar disso, nesse momento, a intervenção do professor é de extrema urgência, pois se o único objetivo for obter uma resposta para avaliar, tal estratégia não terá eficácia (SOLÉ, 1998).

Além disso, no tópico “Conversa com o professor”, sugere-se que a aula com o gênero *e-mail* considere o contexto de produção, mas não apresenta uma ideia de como o professor pode fazer com que tal atividade se relacione efetivamente com o cotidiano do aluno. Não há uma preocupação em orientar o professor para que ele busque sondar se o estudante tem acesso à internet, ao mundo virtual, se ele tem conhecimento e acesso à era digital.

Para o capítulo 3, foi escolhida uma atividade da seção “Em tom de Conversa”. A proposta do capítulo é trabalhar a enumeração dentro dos gêneros textuais. Segundo é informado no próprio LDP (sobrenome do/s autor/es, 2018, p. 317)s, na página anterior à atividade em questão, “a enumeração constitui uma técnica eficaz para escrever livremente e um dos recursos empregados em literatura, principalmente na poesia moderna”. A seguir, expomos a transcrição da atividade.

Figura 2 – Poema no livro didático



Fonte: imagem da atividade na página 318 (AMARAL, 2018).

Observar gêneros literários neste livro didático não é o problema, principalmente porque outros gêneros do cotidiano também tiveram seu espaço, no caso do LDP em análise. O fato é como se dá esse trabalho de leitura, voltando-se a atenção para os gêneros literários.

Em mais um momento, o LDP apresenta uma atividade reflexiva em que há margem para uma importante discussão, conforme consta na figura 2. Assim, explorar a dualidade que o ser humano enfrenta no seu dia a dia, refletindo sobre as dificuldades pelas quais passa para entender a sua própria existência, são oportunidades de aproximar o aluno ao seu mundo interior, no qual ele pode se voltar à sua própria condição, bem como perceber a vulnerabilidade humana.

Apesar de não ir ao encontro da estratégia número 3 de modo explícito, que seria a identificação da ideia principal de um texto, a busca pela compreensão do que venha a ser o tema do texto é também importante. Segundo Aulls (1990, *apud* SOLÉ, 1998, p. 135), é mais recomendável “ensinar que o tema é diferente da ideia principal; ensinar a identificar o tema em primeiro lugar; ensinar a ideia principal e o tema de maneira diferente em narrações e exposições”. Nesse sentido, a proposta de atividade também pode levar a discussão para mais uma construção: a diferenciação entre tema e ideia principal. Para complementar a proposta, a intervenção do professor nesta atividade é a de levantar questionamentos sobre o gênero poema, bem como explorar o tema do poema.

Em uma das atividades voltadas ao ícone leitura, ainda no capítulo 4 do LDP, há um retorno à escrita em relação às perguntas do ícone. Apresenta-se uma notícia, porém, antes disso, há a seguinte sentença: “leia atentamente a notícia e responda ao que se pede”. O direcionamento é que o aluno leia o gênero apresentado e, no ícone seguinte, responda a perguntas no ícone releitura.

Nesse momento, o professor precisa ser autônomo e buscar outras possíveis acepções que não foram propostas ou encontradas no livro. O próprio manual sugere essa condição, quando no início do anexo “Conversa com o professor” faz a seguinte ressalva:

É importante ressaltar que cabe ao(a) professor(a) manejar o livro com liberdade, de acordo com seus objetivos e com as especificidades do seu trabalho, em cada escola, em cada sala de aula, em cada situação pedagógica. Neste sentido, algumas das propostas de leitura e produção de textos podem ser enfatizadas, descartando-se outras; assim como podem ser escolhidas aquelas que o(a) professor(a) julgar pertinentes à realização de avaliações e/ou demais atividades. (AMARAL, p. 365).

Os autores do LDP optam, no capítulo 5, pelos gêneros crônica e poema em jornais, para a resolução das atividades das seções seguintes. No “Conversa com o professor”, é lançada a proposta voltada à exploração do capítulo com tais gêneros. Assim se apresentam os objetivos: “Leitura e reconhecimento de diversos gêneros textuais, identificando seus elementos contextuais, associados a atividades de produção, também marcadas pela diversidade” (AMARAL p. 445). Tal assertiva, trazida pelas orientações do LDP, vão ao encontro do entendimento de Koch (2011, p. 55) ao visualizar que “a construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria à possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo que prefigura as ações linguísticas possíveis”.

No último capítulo do eixo em análise (capítulo 6), foi escolhida a atividade da seção “Leitura e produção”. As questões da atividade se baseiam no conto “*Um tigre de papel*”.

O conto é um gênero literário e tem algumas subdivisões como é o caso do conto de fadas e o conto fantástico. É um texto relativamente curto e a sua tipologia predominante é a narração.

Figura 2 – O conto no livro didático

. Leia o texto a seguir para fazer o reconhecimento dos elementos da narrativa depois você poderá utilizá-lo como fonte de inspiração para a produção de seus próprios textos.

a) O que aconteceu?

b) Com quem?

c) Onde? Quando? Como?

d) Quem está contando?

2. Reescreva esta história em 1ª pessoa, imaginando que você é o tigre criado pelo escritor. Dê um título significativo a seu texto e não se esqueça de que nele há uma constante interpenetração entre fantasia e realidade. Depois, uma troca de trabalhos com os colegas, por meio da leitura em voz alta dos textos produzidos, vai mostrar a diversidade de tigres, ou seja, dos seres produzidos por nossa imaginação e sensibilidade.

Fonte: imagem da atividade na página 347 (AMARAL, 2018).

Na figura 3, fica claro para o leitor que a proposta da questão 1 é que o aluno procure, no texto, os elementos que compõem uma narrativa. De acordo com a ordem dos itens A, B, C e D, o aluno deve mostrar qual o enredo da obra, quem são as personagens, qual o local ou ambiente onde a narrativa foi retratada, em que tempo e de que modo tudo ocorreu, além de identificar o narrador dos acontecimentos. Dito isso, o trabalho com a identificação dos elementos da narrativa é muito importante e instigante, quando o aluno está começando a conhecer e reconhecer a estrutura dos gêneros e tipologias

textuais. Contudo, parece um tanto desestimulante para um aluno de ensino médio realizar tal atividade, pois, na visão de Solé (1998, p. 87),

[...] não se trata tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo.

O entendimento da autora se volta mais para um ensino exploratório do que para um ensino voltado à identificação de elementos dentro de uma narrativa, uma vez que ensinar como se chega à conclusão de que um determinado gênero é predominantemente narrativo é mais importante, pois coloca o aluno em posição de protagonista diante da atividade desempenhada.

Por outro lado, a questão 2 aborda a troca das produções, bem como a leitura em voz alta que, segundo Solé (1998), é um importante recurso porque permite que o professor visualize a fluência e frequência leitora do aluno. A estudiosa considera que esse tipo de leitura pode ser praticada mais assiduamente. Contudo, ainda de acordo com Solé (1998), esse recurso não deve ser promovido senão com o objetivo de sanar algumas necessidades pretendidas pelo professor, visto que a leitura em voz alta não deve ser usada somente como método avaliativo, pois traz uma concepção autoritária do docente em sala de aula. Revela-se preocupação com o uso desse recurso quando o professor o utiliza no intuito de que o aluno busque a compreensão do texto, pois “o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo ‘compreensão’” (SOLÉ, 1998, p. 98).

É possível, portanto, perceber o uso de estratégias nessa atividade, pois contemplam a leitura compartilhada, o que converge com a estratégia número 4 apresentada como uma das estratégias para esta análise.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi realizado no estudo ora apresentado, percebeu-se que a pesquisa em questão pode trazer contribuições para a área da Linguística Textual, em face da teoria e de análises realizadas no manual do professor, uma vez que não focalizou apenas as atividades trazidas para os estudantes, mas também as propostas metodológicas e os objetivos direcionados ao corpo docente.

É importante ressaltar que este estudo tinha como objetivo geral identificar a presença de estratégias de leitura em atividades e procedimentos metodológicos no manual do professor, destinado à 1ª série do ensino médio do Instituto Federal do Ceará, *campus* de Tabuleiro do Norte - CE.

Como resultado desse objetivo, verificou-se a presença de estratégias de leitura no decorrer da análise das atividades, mesmo não havendo direcionamentos claros para esse trabalho. Apesar disso, não foram encontradas orientações específicas para a aplicação dessas estratégias nas aulas de leitura e produção de textos. Além disso, as atividades que fizeram uso das estratégias de leitura foram parcialmente ineficientes em tal aplicação, visto serem as estratégias procedimentos elevados de leitura, se trabalhados de maneira contextualizada.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. S.; SILVA, N. N. A leitura na formação do cidadão crítico à luz do letramento crítico. In: **Encontro de formação de professoras/es de línguas. 2020. XVI ENFOPLE**. Anais. Goiás: Inhumas, 2020. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14166>> Acesso em 14 de março de 2021.
- AMARAL, Emília. *et al.* **Novas Palavras**. 1º ano: língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016 (Coleção novas palavras).
- FERNANDES, M.A. **A leitura no livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio**. 2010. f. 307. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KLEIMAN, A.B.; MARQUES, I. B. S.; Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>> Acesso em: 14 de março de 2021.
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-60.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- MENEZES, E. M.; SILVA, E. L.D. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. cap. 5, p. 37-43.
- RANGEL, E. D. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 84 p. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2014%20Escolha_Livro_Portugues.pdf> Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.
- ROCHA, M.S.; SILVA, M.M.P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista A cor das Letras** [on-line]. 2017, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1866/pdf>>. Acesso em: 19 mar.2021.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

AUTORAS E AUTORES



Graduada em Geografia pela UECE/FAFIDAM (2015). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo IFCE (2020). Foi bolsista do PIBID com os seguintes projetos “A vida docente na escola II: aprender e ensinar pela pesquisa subprojeto: a escola como lugar de vivência e aprendizagem: inovação e difusão de metodologias do Ensino de Geografia” (2012 – 2013) e “A vida docente na Escola II: aprender e ensinar pela pesquisa” (2014 – 2015). Desenvolve trabalhos na área de educação inclusiva, com foco na educação de Surdos.

**Adriana Lima
Moreira**



André Aguiar Nogueira

Graduado em História pela UFC em 2004, foi bolsista PET/CAPEL. Mestre (2006) e Doutor (2015) em História Social pela PUC-SP. Publicou diversos artigos científicos e o livro: “Fogo, vento, terra e mar: A arte de falar dos trabalhadores do mar”. Foi bolsista de Transferência de Tecnologia FUNCAP (2007-2009). Ocupou o cargo de Técnico e de Coordenador do Patrimônio Histórico e Cultural da SECULTFOR, entre 2008 e 2011. Ministrou aulas de graduação e pós-graduação na UVA, na FID e no Instituto Dexter (2010-2016). Foi Assistente Técnico no Programa Petrobras Agenda 21 Comunitária. Lecionou no curso História da UESPI de 2013 a 2017. Foi professor Adjunto da UERN em 2017. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio e Memória (GEPPM-UFC/CNPQ) no qual desenvolveu o Pós-Doutorado em História.. Desde 2017 atua como docente no IFCE, campus Tabuleiro do Norte, no qual é professor em diferentes níveis de ensino e coordenador do Curso de Especialização em Teoria, Metodologias e Práticas de Ensino.



Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2017). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará, Campus Tabuleiro do Norte (2020). Professora Efetiva do Município de Russas, no estado do Ceará.

**Antônia
Camila da Silva**



Antonio Carlos de Sousa

Licenciado em Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Instituto UFC Virtual, respectivamente. Membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Membro do Grupo de Estudos FILHAS DE AVALON: O Feminismo em Pauta, da Universidade Estadual do Ceará, campus Quixadá (FECLESC/UECE), liderada pela Profa. Dra. Yls Rabelo Câmara. Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará, Campus Tabuleiro do Norte (2020). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, turma de 2021. Professor Efetivo do Município de Russas, no estado do Ceará.



Arliene Stephanie Menezes Pereira

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2011). Tecnóloga em Gestão Desportiva e de Lazer pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE (2010). Especialista em Arte-educação e Cultura Popular pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro-FTDR (2011). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes-UCAMRJ (2017). Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2019). Doutoranda em Educação pela UECE. Atualmente é docente do IFCE, campus Paracuru, no qual coordena o grupo de pesquisa Corponexões: corpo, cultura e sociedade. Autora do livro “Aninhá vaguretê: corpo e simbologia no ritual do Torém dos índios Tremembé” (2020).



Cristiane da Cruz Santos

Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Tabuleiro do Norte. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2016). Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Ateneu (2013). Licenciada em Letras - Língua Inglesa e Língua Portuguesa - Universidade Estadual do Ceará (2007). Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa - PDPI pela Fullbright, na University of California, Irvine (2014). Tem experiência no ensino de língua portuguesa e inglesa na Educação Básica e Superior. É integrante do Grupo de Pesquisa MATEL (Metodologias Ativas e o Ensino de Línguas) do IFCE e atua como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas da mesma instituição, no campus Tabuleiro do Norte. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com interesse em ensino de línguas, avaliação da aprendizagem e formação docente.



Licenciado em Matemática pela UECE/FAFIDAM (2018). Especialista em Teorias, Metodologias e Práticas de Ensino pelo IFCE (2020). Atualmente compõe o quadro de professores de Matemática da SEDUC-CE.

**Davi Lopes
Oliveira**



Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) na qual desenvolveu Trabalho de Conclusão de Curso na área de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Especialista em Teoria e Metodologia de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) campus Tabuleiro do Norte.

**Elisgardênia
Oliveira de Lima**



Cursou o ensino fundamental até o sexto ano na Escola de Ensino Básico Climério Josino Maia (1995/2000), seguiu para concluir o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio na Escola de 1º e 2º Graus Francisco Moreira Filho (2001/2005) na cidade de Tabuleiro do Norte – CE. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela UECE (2013/2018). Atualmente é professora da Escola EEMTI Antônio Vidal Malveira. Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE - Campus Tabuleiro do Norte (2018/2020). Trabalhou em instituições privadas de ensino como professora

**Erineide Alves
Mendes**



Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá CESUMAR (2013), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Evolução (2014) e em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo IFCE, Campus Tabuleiro do Norte (2020). Licencianda em Educação Física na UNOPAR. Atuou como professora na Escola Benedito Gomes de Lima da rede municipal de ensino de Tabuleiro do Norte (2005 - 2011). Atua como professora na EMEF Milton Chaves e Silva desde 2011, escola da rede municipal de ensino de São João do Jaguaribe-CE.

**Francimeire
de Souza**



Graduada em Química, Licenciatura Plena, pela UECE/FAFIDAM (2013). Especialista em Gestão e Coordenação Escolar, pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (2018). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino, pelo IFCE, Campus Tabuleiro (2020). Professora de Química no Ensino Médio, desde 2011. Professora e colaboradora do Projeto Professor Diretor de Turma, na EEM Francisco Moreira Filho, desde 2017. Colaboradora nas ações de Busca Ativa da EEM Francisco Moreira Filho, desde 2017. Desenvolve atividades práticas no Laboratório de Ciências, com alunos da EEM Francisco Moreira Filho.

**Francisca
Ceila Chaves
Ferreira**



Hennela Mara de Sousa Guimarães

Graduada em Educação Física (2015), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) - Campus Limoeiro do Norte/CE. Especialista em Personal Training: avaliação e prescrição de treinamento personalizado, voltado à saúde e ao rendimento (2017), pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino (2020), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Do Ceará (IFCE) - Campus Tabuleiro do Norte/CE. Publicou trabalhos em capítulos de livros: a) Estudo exploratório sobre o ensino da história da Educação Física e dos esportes em escolas públicas municipais de Limoeiro do Norte/CE (2017); e b) Educação física na educação inclusiva: Atividades rítmicas e expressivas como possibilidade de prática pedagógica para deficientes visuais (2013). Tem experiência na Educação Básica: Ensino fundamental II, ensino médio regular, integral e técnico. Atuou como monitora do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE nas disciplinas de Estágio Supervisionado; Corpo, Esporte e Sociedade; e Ginástica, e como bolsista do programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2012-2015). Foi professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Campus Tabuleiro do Norte/Ce (2017). É professora de Educação Física, formação cidadã e itinerários formativos nos eixos, processos criativos e mediação, e intervenção cultural, atuante na educação básica (ensino médio) da rede estadual do Ceará – SEDUC – CREDE 10 desde 2015. Tem interesse nas principais Áreas: Educação Física Escolar, Ensino-aprendizagem, Abordagens Críticas da Educação, Cultura Corporal, Saúde Coletiva, Ginásticas (Laboral, Artística, Hidroginástica), Saúde do Trabalhador, Recreação e Lazer, Grupos Especiais, Terceira Idade, Educação Inclusiva, Formação, Orientação em Saúde e Bem-estar, Fitness e Treinamento Personalizado.



Mestre em Linguística Aplicada pela UECE (2013). Possui graduação em Letras/Espanhol também pela UECE (2010). Foi tutor a distância da licenciatura em Letras/Espanhol do Instituto UFC Virtual, docente substituto na licenciatura em Letras/Espanhol na UERN (Campus Avançado de Pau dos Ferros - RN) e professor de espanhol no ensino médio da rede estadual de ensino público do estado do Ceará. Realiza pesquisas sobre Multimodalidade, Livro Didático de Línguas Estrangeiras, Ensino/Aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira e Espanhol para fins específicos, principalmente na área de Hospitalidade e Lazer. Atualmente é professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Aracati-CE.

Hiran Nogueira Moreira



Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM / UECE (1998) autora da monografia “Nos Bastidores da Emancipação: um olhar sobre o processo emancipatório de Tabuleiro do Norte (1956 -1962).” Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Tabuleiro do Norte-CE. Lecionou temporariamente na rede estadual do Ceará no Ensino Médio (2007-2008). Professora efetiva do município de Tabuleiro do Norte desde 1997. Atua desde 2020 como Secretária Municipal de Educação de Tabuleiro do Norte-CE.

**Irinéia Olímpio
de Souza**



Graduada em Geografia pela UECE (2017), Especialista em Teoria, Metodologia e Prática de Ensino pelo IFCE, campus Tabuleiro do Norte (2020). Foi professora na Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte (2016-2019).

**Jeanne Mara
Vidal Silva
Ribeiro**



Graduado em Serviço Social pela FVJ - Faculdade do Vale do Jaguaribe (2014). Graduando do curso de licenciatura plena em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/Universidade Estadual do Ceará. Bolsista no Programa de Iniciação à Docência PIBID - CAPES (2018 - 2019). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Tabuleiro do Norte. Atua desde 2017 como docente na rede pública de ensino em Tabuleiro do Norte-CE.

José Eduardo da Silva Braga



Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará / Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM) e ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade de Selvíria- FAS, e mestra em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC, pesquisa financiada pela CAPES. Atualmente exerce a função de professora substituta na Universidade Estadual do Ceará / Faculdade de Filosofia dom Aureliano Matos (UECE/FAFIDAM), tutora à distância do Curso de História da UAB/FAFIDAM, e doutoranda pelo programa de História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Luciana Meire Gomes Reges



Maria Augecira Noronha de Araújo

Cursou o ensino fundamental na Escola de 1º Grau Avelino Magalhães (1986/1994), seguiu para o Ensino Médio na Escola de 1º e 2º Graus Francisco Moreira Filho (1995/1997) na cidade de Tabuleiro do Norte- CE. Graduada em História Licenciatura Plena pela UECE (1998/2002). Atualmente é professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE - Campus Tabuleiro do Norte (2018/2020). Participou de cursos de curta duração pela Universidade Federal do Ceará (UFC) – (2020/2021) na modalidade de ensino a distância. Trabalhou no Setor Privado como auxiliar de escritório e vendedora (2000/2017). Participou de eventos acadêmicos como o I Simpósio Online de Educação (2020), I Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação (IFCE- 2019).



Marineide Rodrigues de Sousa

Cursou o ensino fundamental na Escola de 1º Grau Avelino Magalhães (1978/1986), seguiu para o Ensino Médio na Escola de 1º e 2º Graus Francisco Moreira Filho (1987/1989) na cidade de Tabuleiro do Norte – CE. Graduada em Língua Portuguesa Licenciatura Específica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no período (2004/2008). Ingressou na área da Educação como docente em 1989 até os dias de hoje. Atualmente é professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. Tem experiência na área de Língua Portuguesa. Participou de cursos na área da Educação como “um salto para o futuro”, promovido pela Seduc (Secretaria de Educação do Estado do Ceará) (1994/1995) na modalidade de ensino a distância. Participou do Curso de Alfabetização e Letramento, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) (2000/2001) na modalidade presencial. Letramento digital e Tecnologias, na modalidade à distância (agosto a novembro/2020) promovido pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Teoria, Metodologia e Prática de Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE - Campus Tabuleiro do Norte (2018/2020). Foi participante do I Simpósio Online de Educação (2020), I Seminário de Pesquisa de Pós-Graduação (IFCE- 2019).



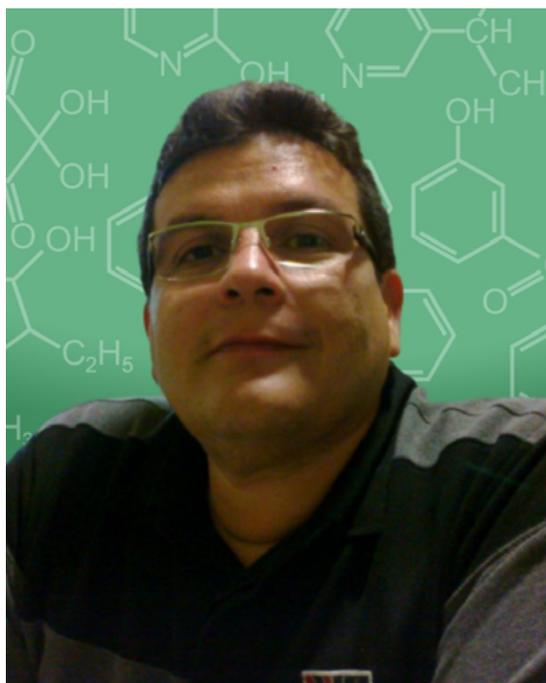
Poliana Emanuela da Costa

Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2007. Especialização em Educação, na área de Currículo e Ensino (UERN) em 2010. Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em 2014. Foi professora efetiva da Rede Educação Básica do Governo do Estado do Ceará (2010-2017). Atua como pesquisadora na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea. Atualmente desenvolve o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), acerca da Filosofia de Martin Heidegger. Desde 2017 é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte, no qual leciona e orienta em diferentes níveis de ensino.



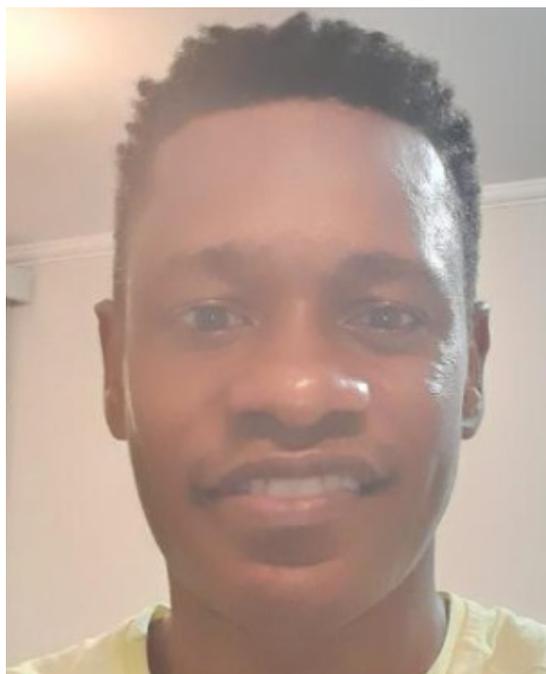
Graduada em Licenciatura em Educação Física e Gestão Desportiva e Lazer pelo IFCE (2012). Especialista em Educação Física Escolar e Docência do Ensino Superior pela FIP (2015). Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela UECE (2019). Lecionou no curso Educação Física da URCA (2013-2018). Integrou a equipe do NASF (2018-2019). Lecionou na Educação Básica (2016-2019). Desenvolve pesquisas na área de formação de professores e saúde coletiva. Atua desde 2019 como docente no IFCE, campus Tabuleiro do Norte-CE.

**Poliana Freire
da Rocha
Souza**



Régis Lopes Nogueira

Doutorando em Química pela Universidade Federal do Ceará - UFC, mestre em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2011), possui graduação em Engenharia Química pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1992), em Química pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1998) e graduação em Física pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1998). Atualmente é professor de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE - campus Aracati. Membro da comissão organizadora da Olimpíada Cearense de Química - OCQ. Orientador de trabalhos de pós-graduação e graduação na área de melhoria do ensino da Química em escolas públicas. Tem experiência na área de Engenharia Química, com ênfase em simulação de reservatórios de petróleo, produção de biodiesel, elementos finitos - EBFVM, óleo de caroço de algodão, processos de amidação, catálise homogênea, ligantes asfálticos modificados por aditivos, misturas asfálticas mornas - WMA, zeolitas, cera de carnauba.



Renivaldo Sodré de Sena

Bacharel e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2009. Mestre em Matemática pela Universidade Federal da Bahia, em 2011. Doutor em Matemática na área de Geometria Diferencial pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2018. Participou de vários projetos na área de formação de professores, como o Prodocência e o Laboratório de Ensino de Matemática da UFBA (Lema/UFBA). Foi Professor substituto da UFC (2013-2017), Desde 2017 é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) no qual é Coordenador do Curso Integrado em Petróleo e Gás e leciona em diferentes níveis de ensino. Atua ainda no Programa do Governo do Estado de Formação de Professores (PAFOR) pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e na Licenciatura Semipresencial da UFC (UAB/UFC).



Graduada em Educação Física pela Faculdade do Vale do Jaguaribe-FVJ (2018). Graduada em Tecnologia de Turismo e Hotelaria pelo IFCE, campus Limoeiro do Norte (2015). Integrante do grupo de pesquisa Corponexão: Corpo, Cultura e Sociedade (IFCE). Especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte (2020).

Révea Nágila Castro Nunes



Robson Campanerut da Silva

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2009. Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação (PPGA/UFF) em 2013, bolsista CAPES. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EaD (PIGEAD/LANTE/UFF), em 2013. Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido (IFRN), em 2020. Atualmente cursa o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua desde 2013 como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal, estando atualmente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus de Tabuleiro do Norte-CE. Lecionando disciplinas relacionadas à Sociologia e à Tecnologias Digitais voltadas para a Educação. Coordena o Laboratório de Humanidades e Tecnologias Educativas (LABHUTE), do IFCE campus Tabuleiro do Norte. Orienta pesquisas e projetos em diferentes níveis de ensino, principalmente, nas áreas de Antropologia e Sociologia, com ênfase em Sociologia e Antropologia do Conhecimento e da Educação. Realiza trabalhos de capacitação e articulação em educação, acessibilidade e comunicabilidade digital.



Graduada em Matemática pela UERN (2002). Possui especialização em Docência do Ensino Superior, pela FACULDADE REGIONAL JAGUARIBANA – FRJ (2019) e em TEORIA, METODOLOGIA E PRÁTICAS DE ENSINO, pelo vdo Norte (2020). Ministrou aulas de orientação em monografia no curso de Pedagogia na FRJ (2018), atuou como professora do ensino fundamental II da rede municipal de ensino Tabuleiro do Norte (2019-2020). Em 2021 passou a atuar como docente do ensino médio na rede estadual do Ceará, na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Vidal Malveira (EEMTIAVM) Tabuleiro do Norte.

**Salima
Rosandra de
Oliveira**



Graduada em Letras pela UERN (2014) e especialista em Teoria, Metodologia e Práticas de Ensino pelo IFCE (2020). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2011-2013. Tutora a distância da disciplina fonética e fonologia pela UERN (2015). Prestou assessoria pedagógica a alguns municípios do Rio Grande do Norte (2015). Foi estudante de psicologia pela UFCG (2015-2016). Foi professora de cursinho preparatório (2019-2020). Possui algumas publicações na área da educação. Atua desde 2020 como docente da educação básica em instituição privada.

Shara Raiany de Oliveira



Graduada em Licenciatura Plena em Matemática pela FAFIDAM/UECE (2013). Mestre em Matemática (2016) pela UFERSA/RN. Ministrou aulas de graduação no curso de Matemática na FAFIDAM/UECE (2013). Atua desde 2014 como docente no IFCE, campus Tabuleiro do Norte-CE.

**Silvia Xavier
Saraiva Araújo**



Valquíria Gomes Duarte

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em 2012. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN. Atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET/Pedagogia e como monitora do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Participou do Programa de Monitoria da UERN - PIM. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Foi professora convidada da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Participa como membro do Grupo de Pesquisa MATEL (Metodologias Ativas e o Ensino de Línguas) do IFCE. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Tabuleiro do Norte, no qual leciona e orienta nos diferentes níveis de ensino.

